

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL

O DIÁLOGO NO TEXTO DA CRIANÇA

CURITIBA
2014

ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL

O DIÁLOGO NO TEXTO DA CRIANÇA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração de Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa Dra. Claudia Mendes Campos

CURITIBA
2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Natal, Rosyane Mayre Pimenta
O diálogo no texto da criança / Rosyane Mayre Pimenta Natal – Curitiba,
2014.
144 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Mendes Campos
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Escrita - Aprendizagem. 2. Diálogo. 3. Heterogeneidade. I. Título.

CDD 372



Dr.^a Claudia Mendes Campos


Dr.^a Irani Rodrigues Maldonado

Bruno Dallari
Dr. Bruno Dallari



Rosyane Mayre Pimenta Natal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS



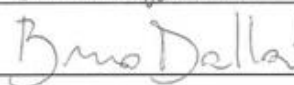
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

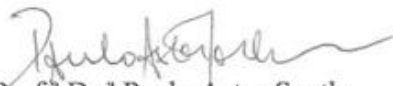
Os abaixo assinados CLAUDIA MENDES CAMPOS, IRANI RODRIGUES MALDONADE e BRUNO DALLARI arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O diálogo no texto da criança”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLAUDIA MENDES CAMPOS		APROVADA
IRANI RODRIGUES MALDONADE		aprovada
BRUNO DALLARI		APPROVADA

Curitiba, 23 de maio de 2014


Prof.ª Dr.ª Paulo Astor Soethe
Decano do Colegiado do PG Letras

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Claudia Mendes Campos, pela liberdade e confiança, pela orientação impecável e por ter compartilhado conhecimentos de modo a contribuir fundamentalmente em minha formação como pesquisadora. Obrigada!

Aos membros da banca, Prof^o. Dr. Bruno Dallari e Prof^a. Dra. Irani Rodrigues Maldonade, pela disponibilidade e contribuições valiosas ao trabalho.

À Prof^a. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, pela participação e contribuições no exame de qualificação.

À minha mãe Maria por ser meu apoio e meu conforto nas horas mais difíceis.

Ao meu pai Luiz, pelo incentivo e torcida constante.

À minha irmã Dayene, pelo apoio, amizade, amor, generosidade e por ser, essencialmente, irmã.

Aos meus amigos mais que especiais e de longa data, Mariana, Amanda, Rafaela, Luana, Edgard e Vinicius, amigos verdadeiros que tanto amo. Gosto mesmo é de estar com vocês.

Às amigas e colegas de profissão, Marina, Aline, Néri, Ana Alice, Caroline e Tatiane, pelo incentivo desde que o mestrado era apenas um desejo.

Aos amigos que fiz em Curitiba e que levarei para toda a vida, em especial à Rosiane, Diamila, Ana Helena, Nathalie e Ana Paula.

À Deus, por ter colocado todas essas pessoas no meu caminho.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

“Somos muito diferentes dos lírios do campo, que estão sempre fincados na terra, completos em si mesmos. A nós, desgarrados da ordem natural e condenados a falar, sempre falta o ser.”
Jacques Lacan

RESUMO

Inserida no campo dos estudos de aquisição de linguagem, esta dissertação tem o objetivo de conceber uma maneira de pensar o diálogo na escrita da criança e, deste modo, apreender algo mais singular da relação sujeito/linguagem dando ênfase às relações com o outro, aqui compreendido como instância da língua constituída. Para tanto, foram identificadas marcas linguísticas que emergiram nos textos das crianças e que possibilitaram uma discussão acerca da estruturação da linguagem escrita. Índícios do diálogo com os vários discursos orais e escritos, com o próprio texto e com a própria oralidade da criança foram concebidos como sinalizadores das relações entre enunciados, da partilha de sentidos e das relações entre aspectos da própria língua que, por sua vez, sinalizam para a captura da criança pela ordem do simbólico e, portanto, pelo funcionamento da linguagem escrita. O quadro teórico-metodológico que orienta a análise está pautado em autores como Cláudia Lemos (1995, 1998, 2002, dentre outros), sobre a aquisição da linguagem, Jacqueline Authier-Revuz (2004) e o conceito de heterogeneidade mostrada e constitutiva, Manoel Corrêa (2004) sobre o modo heterogêneo de constituição da escrita e Capristano (2007) sobre a trajetória da criança em direção à escrita convencional. Tendo em vista os pressupostos do Interacionismo em Aquisição de Linguagem, a aquisição da linguagem escrita é, aqui, entendida como um processo de caráter heterogêneo. As análises permitiram conceber os indícios do diálogo na escrita como reveladores de certos aspectos como: a inserção da criança no registro do simbólico e do imaginário; a relação do texto da criança com as instâncias da língua constituída; o alçamento da criança à posição do outro para se constituir como sujeito escrevente; o momento em que a criança toma distância do próprio texto e é afetada por ele e; as possibilidades de emergência sempre latentes no texto da criança.

Palavras-chave: aquisição da escrita, diálogo, heterogeneidade.

ABSTRACT

Inserted in the field of studies of language acquisition, this dissertation aims to conceive a manner of thinking the dialogue on child writing and, thus, learn the singularity of relation subject/language, emphasizing the relations with the other, here understood as instance of the constituted language. For this, there were identified linguistic impressions that emerged in the texts of children and that enabled a discussion about the structuring of written language. Evidences of dialogue with several oral and written discourses, with the text itself and the very orality of the child, were conceived as indicators of the relations between statements, the sharing of meanings and the relations between aspects of the language itself which, in turn, signal to the child's capture of the symbolic order and, thus, by the operation of the written language. The theoretical and methodological precepts that guide the analysis is regulated by authors like Cláudia Lemos (1995, 1998, 2002, among others), about language acquisition, Jacqueline Authier-Revuz (2004) and the concept of heterogeneity, Manoel Corrêa (2004) about the heterogeneous mode of constitution of writing and Capristano (2007) about the trajectory of the child towards conventional writing. Given the assumptions of Interactionism in Language Acquisition, the acquisition of written language is here understood as a heterogeneous process. The analysis allowed conceiving the evidences of dialogue in writing as disclosing certain aspects such as the inclusion of children in the symbolic and imaginary registers; the relation of the child's text with the instances of the constituted language; the lifting of the child to another child's position to constitute as a subject scribe; the moment the child distances itself from the own text and is affected by it and; the possibilities of emergence always latent in the text of the child.

Key-words: writing acquisition, dialogue, heterogeneity.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1 – Aquisição de linguagem: delimitações teóricas.....	14
1.1. Sobre o simbólico e a linguagem.....	14
1.2. O sujeito da linguagem e sua constituição.....	20
1.3. O interacionismo em aquisição de linguagem.....	22
1.4. O interacionismo e a aquisição de narrativas orais.....	35
1.5. O interacionismo em aquisição de linguagem escrita.....	45
1.6. A heterogeneidade na constituição da escrita segundo Manoel Corrêa.....	52
Capítulo 2 – Algumas palavras sobre o objeto de estudo e a metodologia de análise.....	72
Capítulo 3 – O diálogo no texto da criança.....	87
3.1. Concebendo um modo de pensar o diálogo do texto da criança.....	88
Conclusão.....	121
Referências	124
Anexo I – Textos do segundo ano.....	128
Anexo II – Textos do terceiro ano.....	135
Anexo III – Textos do quarto ano.....	138
Anexo IV – Textos do quinto ano.....	141

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de conceber uma maneira de pensar o diálogo na escrita da criança em processo de aquisição. Conceber, aqui, ganha sentido de *arquitetar* um olhar sob os dados de escrita no intuito de apreender algo mais singular da relação sujeito/linguagem. Como objetivo específico, busco dar ênfase às relações com o *outro instância da língua constituída* que, no texto da criança, pode ser outros discursos orais ou escritos, o próprio texto e a própria oralidade.

Quando se trata de aquisição da oralidade o *outro* funciona dentro de uma estrutura da qual também participam a criança e a língua. Uma vez inserida na estrutura a criança sofre mudanças que a levam para o funcionamento da língua constituída. A estruturação da linguagem oral dá-se, como veremos com mais detalhes neste trabalho, através do diálogo entre adulto e criança.

Na aquisição da escrita o diálogo também funciona como estruturante. Os discursos orais e escritos, o próprio texto e a própria oralidade da criança podem funcionar como *outro instância da língua constituída*. A criança constitui seu texto nestas relações de diálogo e, ao mesmo tempo, constitui-se como sujeito escrevente. O diálogo, neste caso, é visto enquanto relação intersubjetiva, como algo que possibilita a relação entre enunciados, a partilha de sentidos (relações semânticas) e as relações entre aspectos da própria língua (aspectos da segmentação de palavras, da ortografia, da composição morfológica, dentre outros). Deste modo, assumo que o diálogo é sempre uma possibilidade. Como fruto de sua ocorrência temos os *indícios do diálogo* que são as marcas linguísticas que emergiram no texto da criança e que, por sua materialidade na superfície do texto, possibilitam a análise a que me proponho. Tudo isso reunido aponta, em minha opinião, para o fato de que o diálogo sinaliza a captura da criança pela ordem do simbólico e, portanto, pelo funcionamento da linguagem escrita.

A hipótese inicial que me inspirou foi a de que a materialidade dos textos infantis traz pistas linguísticas que podem ser tomadas como indício do diálogo e que tais indícios podem proporcionar uma discussão a respeito da constituição da criança enquanto escrevente. Neste sentido, minha reflexão passou por caminhos que incluem,

primeiramente, a identificação dos indícios do diálogo no texto da criança e, posteriormente, na necessidade de demonstrar porque tal indício foi assim concebido. Com base nas considerações teóricas feitas no capítulo 1, pude ver os indícios como reveladores do processo de aquisição da escrita.

No capítulo 1 apresento as noções teóricas de base para esta pesquisa. Inicialmente, esclareço noções importantes como as de simbólico e de sujeito e sua constituição. Para esta tarefa recorro a Lacan. Posteriormente apresento os principais aspectos, como o de sujeito e o de mudança de posição da criança na língua, da teoria interacionista em aquisição de linguagem tal como formulados por Cláudia Lemos. Apresento também o trabalho de Cristiane Carneiro Capristano, sobre as mudanças na escrita da criança em direção à escrita convencional, por sua importância na transposição dos conceitos do interacionismo em relação à aquisição da oralidade para a aquisição da escrita. Por fim, apresento o trabalho de Manoel Corrêa sobre *o modo heterogêneo de constituição da escrita*. Este item é fruto, primeiramente, de uma aproximação ao trabalho de Corrêa no sentido de pensar a heterogeneidade e o diálogo na escrita para, após uma reflexão mais cuidadosa sobre o trabalho do autor, afastar-me de suas noções e permanecer ligada ao seu trabalho apenas em alguns aspectos, como procuro explicar no decorrer do item 1.6. Um desses pontos de encontro seria a utilização dos conceitos de Jacqueline Authier-Revuz para pensar a heterogeneidade. Os principais conceitos da autora em relação à heterogeneidade mostrada e constitutiva também estão expostos neste item.

No capítulo 2 explico como o corpus desta pesquisa está constituído. Trata-se de 91 textos de crianças do segundo, terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba. Deste total, 19 aparecem nas análises e são esses que, por sua evidência em relação aos indícios do diálogo, geraram discussões para esta pesquisa, como explico no capítulo 2. Os textos foram produzidos em sala de aula sob a solicitação da professora. Teço alguns comentários sobre meu objeto de estudo e a maneira como concebo a relação fala/escrita.

Ainda no capítulo 2, explico como pretendo olhar para os indícios do diálogo no texto da criança: como reveladores do processo de constituição que se dá sob o submetimento aos movimentos linguístico-discursivos. O leitor verá, também, que teço

comentários acerca da teoria e do método em aquisição de linguagem, baseada no artigo de Carvalho (2013). A autora levanta questões acerca do papel da teoria linguística nas pesquisas em aquisição da linguagem. Segundo ela, a aplicação de teorias linguísticas aos dados de fala infantil é uma tentativa de assimilar saberes teóricos a dados que, por vezes, não são passíveis de serem categorizados. Este procedimento descarta a singularidade da fala da criança, singularidade que deve estar sensível aos olhos do investigador e que representa a resistência à categorização. No decorrer das análises procuro demonstrar que os dados de escrita inicial também resistem à formulação de categorias e generalizações.

No capítulo 3 apresento a forma como concebo o diálogo no texto da criança. Neste capítulo veremos que os indícios do diálogo na materialidade dos textos infantis apontam para aspectos da inserção da criança no universo simbólico que rege o funcionamento da linguagem e para as relações com as instâncias da língua constituída. Em outras palavras, revelo alguns aspectos da relação sujeito/linguagem através do tratamento dado aos indícios do diálogo presentes nos textos infantis.

Os indícios do diálogo podem estar materializados na forma de rupturas, segmentos da fala do outro incorporados ao texto, segmentos de outros textos que emergem no texto da criança, formas divergentes das da escrita do adulto (*erros*), dentre outros. É neste sentido que os *erros* continuam, a exemplo de tantos outros trabalhos em aquisição de cunho interacionista, sendo um lugar privilegiado de análise. Ainda que os indícios do diálogo também possam ser vistos no *acerto* ele é menos captável aos nossos olhos, pois não gera estranhamento e aponta, ainda que de modo ilusório quando olhamos para o texto da criança, para a língua constituída. Adianto que a apresentação dos indícios do diálogo que revelaram aspectos do processo de aquisição não foi feita seguindo critérios pré-estabelecidos. Em outras palavras, como dito anteriormente, não foram elaboradas categorias de análise e os indícios do diálogo não foram classificados ou separados por critérios e procuro esclarecer os motivos desta decisão metodológica no decorrer da própria análise.

CAPÍTULO 1

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: DELIMITAÇÕES TEÓRICAS

1.1. Sobre o simbólico e a linguagem

Este tópico tem o objetivo de apresentar a noção de simbólico. Acredito que seja uma apresentação indispensável já que esta é uma pesquisa da área da aquisição da linguagem. E não só isso. Esta pesquisa considera o sujeito enquanto ser imerso e constituído pelo simbólico. Deste modo, o leitor deve saber ao que estou me referindo quando falo em simbólico, ou melhor, de que lugar veio este conceito que integra, juntamente com outros conceitos, um quadro teórico de estudos em aquisição de linguagem. Recorro aos escritos do psicanalista Jacques Lacan para cumprir o objetivo desta parte do capítulo.

Lacan postulou, em 1953, que os registros da realidade humana são o real, o simbólico e o imaginário. Resumidamente, o real era definido como aquilo que não emergia durante a análise¹ dos pacientes por não ser captável pelo imaginário e pelo simbólico. O imaginário é o que possibilita as relações de identificação com o outro. É o que Lacan chama de *registro da ordem do sensível*, mas não do analisável, pois o imaginário diz sobre ele mesmo e, para ser analisável, é preciso que haja representação de terceira ordem, o que só ocorre no registro do simbólico. O simbólico é da ordem do social, do coletivo. Para que haja simbolização é necessário que haja distanciação entre sujeito e objeto. Neste sentido, as manifestações linguísticas funcionariam como uma mediação para a entrada no simbólico e, portanto, no campo do analisável (LACAN, 2013). A produção textual pode, então, ser considerada uma manifestação simbólica porque a criança que está em processo de aquisição da escrita já está imersa no funcionamento simbólico da linguagem.

¹ No processo analítico o paciente exterioriza, através da linguagem, seus pensamentos, mas há um nível de pensamento ao qual nem mesmo o próprio paciente tem acesso, o nível do inconsciente. É neste nível que está o registro do Real.

Lacan formulou a noção de simbólico a partir dos estudos estruturalistas de Saussure, mais especificamente na definição de valor linguístico, e de Jakobson, com os conceitos de processos metafóricos e metonímicos. Também se apoiou nos estudos de Lévi-Strauss sobre a proibição do incesto. Esta trajetória será abordada a seguir a fim de nos aprofundarmos na noção de simbólico.

Lacan retornou à Freud apoiando-se na linguística estruturalista. Apoiou-se em Saussure, que comparou fatos linguísticos de línguas indo-europeias e formulou a noção de que há dualidade opositiva na linguagem. No *Curso de linguística geral*, publicado em 1916, Saussure postula que a dualidade opositiva da linguagem está em distinções entre indivíduo e sociedade, língua e fala, forma e substância, relações associativas e sintagmáticas, sincrônico e diacrônico, dentre outras. O que Saussure quis mostrar com estas oposições é que o valor de um termo se dá na oposição com um outro. A partir daí, ele definiu que o signo linguístico tem duas faces. De um lado temos a face do significado e do outro a face do significante. A face do significado está carregada de conceitos enquanto a face do significante contém a imagem acústica (SAUSSURE, 1973).

Outra característica definida por Saussure é a da arbitrariedade e linearidade. A arbitrariedade diz da ligação entre significado e significante – o significante não possui nenhuma ligação natural com a realidade expressa em seu conceito. A linearidade diz da representação de um significante em uma cadeia linear e nos ajuda a compreender as relações sintagmáticas e associativas da língua. Sintagma é a combinação de duas ou mais unidades consecutivas que têm seu valor determinado pela relação de oposição com os demais elementos da cadeia. São os elementos presentes. Já as relações associativas têm origem no cérebro e podem agrupar palavras por traços comuns. São os elementos ausentes.

O que Saussure postula, então, é que as unidades linguísticas encontram seu valor quando combinadas às demais, ou seja, o significado é dado a um significante que, por sua vez, está em relação com outros significantes na cadeia linear. O significado é dado, então, pelas oposições entre os significantes da cadeia (relações sintagmáticas) e pela possibilidade de se substituir um significante pelo outro (relações associativas).

Elegendo o signo como unidade da língua – língua como sistema semiótico – Saussure abriu as portas para outras áreas de conhecimento que também consideram as relações sociais como semiológicas, como por exemplo, a Psicanálise.

Seguindo a trajetória de Lacan na formulação da noção de simbólico, temos o estudo de Jakobson sobre a metáfora e a metonímia. No artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, de 1954, Jakobson teve como objetivo compreender quais aspectos da linguagem estão prejudicados nos diferentes tipos de afasia e, com isso, abrir novas possibilidades no que tange à visão dos linguistas a respeito das leis gerais da linguagem (JAKOBSON, 1985).

Jakobson postula que a linguagem tem um caráter duplo: combinação e seleção/substituição. A combinação é associada à figura da metonímia enquanto que a seleção/substituição é associada à figura da metáfora. A combinação diz do arranjo do signo linguístico: unidades menores que se juntam formando unidades maiores, por exemplo, os fonemas que, juntos, compõem as palavras e as palavras que, combinadas, formam as frases. A seleção diz dos signos no léxico. O falante faz a seleção levando-se em consideração o ato de fala. Há a possibilidade da substituição de um termo pelo outro, mas sempre com traços de semelhança entre eles. As postulações de Jakobson serão retomadas no item que apresenta o percurso de Cláudia Lemos na elaboração da teoria interacionista em aquisição de linguagem.

Feitas as apresentações dos estudos estruturalistas que influenciaram Lacan, passo a apresentar o seu texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* com intuito de esclarecer como, efetivamente, Lacan fez uso dos estudos de Saussure e Jakobson.

O artigo em questão foi publicado originalmente em 1957 e presta-se a fundamentar a hipótese de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Lacan explica que a linguagem preexiste ao sujeito cultural, ou seja, desde o nascimento, ou até mesmo antes, já existe um discurso acerca do sujeito, discurso este que predetermina seu lugar na sociedade. A escolha do nome próprio, feita geralmente pelos pais, é um exemplo clássico da marca cultural a que o sujeito é submetido (LACAN, 1998).

Lacan fala da importância dos trabalhos de Saussure para a tomada da linguagem como objeto de estudo científico e retoma os trabalhos deste autor para reformular o algoritmo que designa o signo linguístico. Lacan inverte a escrita do algoritmo passando o significante para a parte superior da barra: S/s. Neste sentido, a relação significante/significado está sob domínio do significante e diz respeito a duas ordens distintas. Um enunciado, por exemplo, ganha sentido na relação entre significantes. Para constituir significantes, o sujeito apoia-se no outro, o que demonstra sua alienação. Quando todos os significantes forem colocados em uso, o sentido vem à tona. Descrito dessa forma, o sentido pode ser relacionado com os três registros do inconsciente. Para Lacan, quando o sujeito tenta dar um sentido único, alienado ao outro, há uma relação com o registro do imaginário. Já a relação com o registro do simbólico acontece na abertura de possibilidades de sentidos partilhados. A relação com o registro do real acontece na ausência de sentido, momento de manifestação do inconsciente. Pensando na atividade linguística de produção textual, podemos dizer que a criança está vulnerável a manifestar, em seus textos, qualquer um dos três registros do inconsciente.

Lacan também fala da relevância dos trabalhos de Jakobson, principalmente no que se refere às noções de processos metafóricos e metonímicos. A metonímia é uma figura de estilo que permite referir o todo através de uma parte do todo, mas isto só é possível se mantivermos o elo do sentido das palavras. Como exemplo, Lacan fala da expressão “trinta velas” que faz ligação direta ao referente “barco”. A metáfora, que também é uma figura de estilo, surge na substituição de um significante pelo outro, ou seja, se há conjunção entre dois significantes, a metáfora surge para que haja um lugar na cadeia significante. Lacan cita como exemplo o nome próprio, que é o significante de um “homem” (Ibid., p.510). A respeito dessas duas figuras de linguagem, o autor diz que o algoritmo S/s se desdobra permitindo que se pense que a relação dos elementos presentes na cadeia significante horizontal é atravessada verticalmente pelas estruturas fundamentais da metáfora e da metonímia, que agem sobre o significado.

Das relações metafóricas e metonímicas emerge um sujeito, o sujeito da linguagem. À linguagem se junta o registro do simbólico, possibilitando o distanciamento entre o sujeito e o significado, por meio do significante. O significante

não possui vínculo direto com a realidade, mas, na cadeia, se torna passível de significação.

Continuando a apresentação dos pressupostos teóricos adotados por Lacan temos os estudos de Lévi-Strauss sobre a proibição do incesto. No texto *As estruturas elementares: o parentesco*, publicada originalmente em 1949, Lévi-Strauss tratou de uma transição muito importante na humanidade: quando o homem deixou de ser “natural” e passou a ser “cultural”. Na psicanálise, este estudo contribuiu para a formulação do conceito de “metáfora paterna”.

A proibição do incesto, segundo Lévi-Strauss, é um fenômeno de ordem cultural e semiótico e, por isso, segue um sistema de regras. A cultura transforma a vida do homem ininterruptamente, ou seja, sempre haverá transições entre natureza e cultura. Neste sentido, o que é natural não segue regras enquanto que o que é cultural segue uma série de regras. Não é possível afirmar quando, exatamente, um processo deixa de ser natural e passa a ser cultural, mas sempre há uma articulação entre os dois processos. O que se pode dizer com certeza é que, sempre que uma regra se manifesta é porque se trata de um evento cultural (LÉVI-STRAUSS, 2008). O ato de produzir um texto é permeado por regras. Podemos dizer, então, que o momento de produção textual é de ordem cultural. Vejam que dizer isto é diferente de assumir uma postura sócio-histórica ante os dados, pois não se trata de encarar um texto como produto do social, mas sim de assumir que o sujeito se constitui na ordem do simbólico e no momento da manifestação linguística.

O que é mais interessante na regra de proibição do incesto é que, mesmo sendo uma regra extremamente complexa e relacionada a crenças e costumes, é uma regra presente em todas as sociedades do mundo. De acordo com Lévi-Strauss, “poucas prescrições sociais preservaram, com igual extensão, em nossa sociedade, a auréola de terror respeitoso que se liga às coisas sagradas” (Ibid., p. 49). Neste sentido, a proibição do incesto seria um fenômeno de ordem muito mais cultural do que biológica. Prova disso é que a regra existe desde muito antes de a humanidade tomar conhecimento dos efeitos causados pela consanguinidade. Para a psicanálise a proibição do incesto também é de ordem cultural, pois a proibição só existe porque há o risco do incesto acontecer.

Como dito anteriormente, o estudo de Lévi-Strauss influenciou a formulação da noção de simbólico feita por Lacan. Para uma pesquisa, como esta, em aquisição de linguagem também há uma importância nestes estudos. O sujeito transforma-se em ser social através das relações com o outro, relação que se dá na e pela linguagem. Neste sentido, a aquisição da linguagem oral e escrita está diretamente relacionada aos processos de imersão cultural do sujeito. Em outras palavras, para o sujeito entrar no simbólico e, conseqüentemente, na linguagem, é necessário fazer a transição do natural para o cultural. Se esta transição não ocorre, ou há falhas no processo, uma patologia de linguagem poderá se estruturar.

Lacan (op. cit.) utilizou os estudos de Lévi-Strauss para a formulação da metáfora paterna. O papel do pai é central no que concerne ao Édipo. O complexo de Édipo é aquele que trata da importância do esquecimento infantil sobre seus desejos pela mãe e isto é primordial para a regulação da psique do ser humano. O papel do pai é central porque é ele quem barra a mãe por meio do inconsciente. Isso faz dele um representante da lei de proibição do incesto. Neste jogo do inconsciente, o pai é, então, a lei, a mãe é o objeto de desejo e a criança é o ser desejante. O jogo passa por três tempos. No primeiro tempo o pai priva a criança da mãe, o que é chamado de castração. Ao perceber que a mãe não resiste à privação paterna começa o segundo tempo, o tempo da frustração. No terceiro tempo a criança percebe que a mãe prefere o pai porque ele detém o objeto de desejo da mãe, o chamado falo. É neste momento que a criança se normatiza, pois sua atenção se volta para o pai, o *ideal do eu*, e estabelece uma relação de identificação. Nos três tempos a criança está passando pelos registros do imaginário (a castração), do real (frustração) e do simbólico (identificação paterna e regulação do desejo).

Ao definir o complexo de Édipo, Lacan aproxima-se da linguística estruturalista para dizer que o pai é, na verdade, uma metáfora. O pai é o significante que substitui outro significante, no caso, a lei de proibição do incesto. A metáfora paterna acontece no momento em que o pai imaginário (significante *função paterna*) é substituído pelo pai simbólico (significante *que proíbe o incesto*) e, neste caso, a criança vai se identificar com o segundo significante. Este fato marca a entrada da criança na ordem do simbólico e, conseqüentemente, da linguagem, da cultura.

1.2. O sujeito da linguagem e sua constituição

Para que o leitor compreenda melhor a teoria interacionista em aquisição de linguagem que apresentarei ainda neste capítulo, é importante saber como o sujeito se constitui. Para tanto, abordarei a noção de *interação* como relação simbólica e mediada pela linguagem a fim de demonstrar a importância do outro na constituição do sujeito.

O Segundo seminário de Lacan, chamado *Introdução do Grande Outro*, apresenta a noção de *matriz simbólica*, também conhecida como “esquema L”. A matriz simbólica é, simplesmente, o esquema em que o *eu* se coloca como *sujeito* por meio da interação e da linguagem. Esta transformação, do *eu* para o *sujeito*, é chamada de *estádio do espelho*. O estágio do espelho pode ser definido, então, como a transformação por que passa o sujeito ao assumir uma imagem na tentativa de antecipar no outro sua completude. Vale a pena ressaltar que esta transformação liga o sujeito à imagem do seu semelhante e ao social. Segundo Lacan (1985), “na medida em que o sujeito os põe em relação com sua própria imagem, aqueles com quem fala são também aqueles com quem se identifica” (p. 307). Quando nos dirigimos ao outro, o fazemos por meio da linguagem, ou seja, por meio do simbólico.

Como vimos, a criança quer se identificar com o outro que é, portanto, fundamental para a entrada da criança no registro simbólico. O outro direciona a criança para o funcionamento do simbolismo e da cultura e o faz através da linguagem. Podemos pensar este mesmo mecanismo para a constituição da criança como sujeito escrevente. Os primeiros registros gráficos que a criança faz também podem ser considerados como uma tentativa de identificação com o outro. O sujeito que já se constituiu como escrevente vai, através da linguagem, direcionar a criança para o funcionamento simbólico da escrita e o faz através da interpretação, da atribuição de sentidos aos registros gráficos da criança.

Ao retomarmos as considerações de Lacan a respeito dos três tempos do Édipo, podemos abordar melhor a noção de desejo do inconsciente e de função materna. A relação da criança pequena com a mãe é, inicialmente, muito primitiva em termos de subjetividade, pois sua existência está atrelada ao desejo materno. Ainda que seja

primitiva, a simbolização permite à criança o desejar. Deseja ser o objeto de desejo da mãe. Permite também que a mãe imprima seu desejo através da fala e é assim que a criança consegue perceber o desejo da mãe. O objeto de desejo materno, o falo imaginário, é o que possibilita a existência de ordem simbólica. Para que a mãe atinja seu desejo, o pai deve fazer uma mediação de ordem simbólica, ou seja, ser quem priva o desejo da mãe. É o que Lacan chama de *ponto nodal*. Sendo a criança um objeto de desejo, assim como a mãe, têm-se a formação da dialética do desejo. (LACAN, 1999).

No primeiro tempo do Édipo, a criança é o objeto de desejo da mãe. Há aí uma relação de identificação imaginária. No segundo tempo, o pai interfere na relação também pelo plano do imaginário, privando a mãe da satisfação de seu desejo. É neste tempo que a criança se desprende da identificação com a mãe. O pai que interfere, não é o pai corpo físico, mas sim a palavra do pai, a palavra que é lei que age sobre a mãe. É no terceiro tempo que a criança consegue sair do complexo de Édipo. Neste tempo, o desejo da mãe volta a ser o falo do pai e, então, a criança vai se identificar com este ser, detentor do poder. Ao sair do complexo de Édipo, o menino vai se identificar com a virilidade do pai enquanto que a menina vai reconhecer esta virilidade e permanecer ao seu lado.

Podemos concluir que o outro é o responsável pela primeira experiência simbólica da criança. Por isso, Lacan diz que não há sujeito sem um significante que o funde. A criança só deseja o falo por este ser o objeto de desejo da mãe. Há aí uma relação metonímica já que o objeto de desejo é faltante na figura materna. Para se constituir como sujeito a criança deve romper com este imaginário. A metáfora paterna vai produzir este rompimento através da invocação da própria mãe, ou seja, é a mãe que valida a figura da lei.

A partir destas acepções teóricas proponho alguns pontos de encontro entre a teoria psicanalítica e os dados de escrita infantil. A escritura de um texto geralmente acontece em situação de interação entre adulto e criança. O adulto pode ser tomado como aquele que representa a lei e valida o texto da criança enquanto objeto simbólico. Neste sentido, o adulto pode interferir na simbolização da realidade pela criança no

momento da produção textual. Se há interação, vemos aí uma possibilidade de tomar o diálogo na escrita infantil como objeto analisável.

1.3. O interacionismo em aquisição de linguagem

A proposta de olhar para o diálogo presente no texto da criança sugere que este é um processo que envolve interação. O objetivo desta parte do capítulo é apresentar a teoria que possibilita esta visão.

O Interacionismo em Aquisição de Linguagem, doravante apenas Interacionismo, tal como formulado por Cláudia Lemos, fez a proposta de olhar para a fala da criança a fim de entender como se dá o processo de sua aquisição. Logo a autora se deparou com questões delicadas, como por exemplo, a do caráter heterogêneo dos dados.

Em seu artigo intitulado *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação*, de 2002, a autora explica que o Interacionismo não fecha os olhos ao que é heterogêneo, por isso não concorda com a aplicação de instrumentos descritivos. A aplicação de tais instrumentos significa negligenciar o caráter fragmentário e desconcertante da fala da criança. Do mesmo modo, considero que o texto da criança é de caráter heterogêneo e, por isso, apresenta particularidades que impedem sua classificação em fases. Neste sentido, o Interacionismo traz consigo duas noções muito importantes.

A primeira é a de não categorizar a fala da criança e a segunda é a de não remeter a domínios cognitivos esta mesma fala. Tais noções implicam a rejeição da noção de desenvolvimento no que se refere à aquisição da linguagem. Por sua vez, negar a noção de desenvolvimento significa não tomar a fala da criança como indício ou manifestação de conhecimento. Ao contrário, as mudanças na fala da criança se dariam como consequência da entrada da mesma no funcionamento linguístico-discursivo. A este respeito, Claudia Lemos (1999) explica que a entrada da criança no funcionamento linguístico-discursivo, ou seja, sua captura se dá pela inserção da mesma na estrutura e, conseqüentemente, coloca em cheque a visão de que há

desenvolvimento. A estrutura de que fala a autora é a de que participam o outro², a língua e o sujeito³, estrutura na qual o falante adulto já está imerso. Sendo assim, a aquisição da linguagem pela criança seria um processo de mudança de posição na estrutura⁴. Os dados de fala de crianças em aquisição mostraram-se como indícios de que não se pode atribuir conhecimento linguístico à criança. Segundo a autora (ibid.) as evidências são a heterogeneidade dos enunciados, a presença de fragmentos de enunciados do adulto nos enunciados da criança e os *erros*. Nos dados de aquisição de escrita também nos deparamos com os mesmos indícios. No texto abaixo, temos a produção espontânea de Luiz Gustavo, uma criança que passou por avaliação fonoaudiológica na Clínica Escola de Fonoaudiologia e Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste devido às queixas da escola quanto à escrita. Depois de assistir um clipe da música *O Pato*, de Vinícius de Moraes, vemos um texto com a presença de fragmentos da letra original da música e também vários *erros* do tipo *batel* (bateu), *levol* (levou), *cail* (caiu), *afogol* (afogou), *morel* (morreu), dentre outros.

² Neste caso, estamos falando do outro enquanto *instância do funcionamento da língua*, conceito que será melhor explicado adiante.

³ Para se distanciar da noção de aquisição da linguagem enquanto desenvolvimento é necessário também se distanciar da noção de sujeito epistêmico que opera sobre a língua-objeto para, então, aproximar-se da noção de sujeito que se constitui na língua.

⁴ As posições da criança na estrutura correspondem à primeira, segunda e terceira posição. Elas estão descritas adiante.

O Ugo e Luiz Gustavo

Ele levou a galinha e batel no morro. Nos levou um
coise do covolo e coil no peso. Si ofogel mas não morel
fitol engoragado.

Ele provocou o gomo e ~~o~~ o pontol e quebrar o oza.
e ficou 3 dias sem poder se mexer.

Ele provocou o boi e levou uma chibada e coil no tanque
e ofumdel e morel.

Na mesma sessão de avaliação, a esta mesma criança, foi solicitado que escrevesse uma história, onde os erros do texto anterior não se repetiram. A criança escreve, inclusive, algumas das mesmas palavras do primeiro texto, porém com a grafia correta, como é o caso de *levou*, na terceira linha, e *ficou*, na sétima linha:

O Passarinho vermelho

O Passarinho vermelho queria ter um filho mas não podia e um dia ele estava voando e o encontrou um ovo e levou o ninho que tinha feito.

E pensou o ovo deve estar com fome e a voou cotras de uma minhoca e achou e o trope o ovo e ficou bravo que o ovo não comia. E foi o o sol perguntou o ovo não quer comer. E o sol ficou com do dele e a toda tarde ia o esquentar o ovo e de que um dia o passaro bisco o ovo e saiu do corpo e o Passarinho vermelho tinha com quem brincar, voar.

Os dois textos, produzidos num mesmo dia, são indícios do caráter heterogêneo dos dados de aquisição. São indícios também de que não se pode atribuir conhecimento linguístico à criança, mesmo quando se trata de linguagem escrita. Do contrário, o que justificaria o fato de *erros* da mesma espécie não estarem presentes de maneira uniforme em dois textos produzidos por uma criança no mesmo dia?

Pensando nos *erros*, podemos abordar a noção de desenvolvimento a partir da discussão sobre as patologias de linguagem⁵, o que pode ajudar a esclarecer melhor o

⁵ O campo das patologias de linguagem tem sido solo fértil, por vários anos, para a discussão de conceitos relacionados à aquisição de linguagem e suas diferentes concepções, pois surgiram diversas pesquisas utilizando dados colhidos em atendimentos clínicos fundamentados teoricamente por pesquisas do campo da linguística, especialmente as pesquisas de Cláudia Lemos. Cf. ANDRADE, 2003; ARANTES, 2001; CARVALHO, 1995; CERQUEIRA, 2005; LEITE, 2000; LIER-DEVITTO e ARANTES, 2006.

que o Interacionismo rejeita e quais as implicações deste tipo de consideração. Quando a noção de desenvolvimento está presente, o sujeito é visto como tendo total controle sobre o que fala/escreve - o que já representa um contraste com as ideias do Interacionismo - e a linguagem é tomada como objeto que está fora da estrutura, é vista apenas como objeto com função comunicativa. Seguindo este raciocínio, as patologias de linguagem seriam sintomas de alterações orgânicas. Neste sentido, algumas das causas de uma patologia de linguagem podem ser as dificuldades perceptivas, de memória, de atenção, dentre outros. Isto implica que a linguagem é, na realidade, deixada de lado tanto na avaliação como no tratamento de uma patologia de linguagem. Na avaliação porque olha-se somente para habilidades motoras, visuais, auditivas e cognitivas, deixando de lado o sujeito. No tratamento porque o objetivo está geralmente pautado no treinamento de capacidades motoras, perceptuais e cognitivas. Tais capacidades devem ser treinadas seguindo as etapas do desenvolvimento com objetivo de superá-las. Sendo assim, considerar que a aquisição da linguagem está submetida ao desenvolvimento cognitivo implica que o tratamento das patologias de linguagem esteja voltado para habilidades que são, na verdade, pré-requisitos para um desenvolvimento satisfatório. No decorrer deste capítulo, o leitor notará que esta visão vai de encontro ao que o Interacionismo pretende, pois a linguagem em sua ordem própria não tem lugar.

Pensando especificamente na aquisição da escrita, trazemos como exemplo do que o Interacionismo rejeita a noção presente nos estudos de Emília Ferreiro. Segundo a autora, a criança deve construir relações entre oralidade e escrita, esta última sendo vista como um sistema de representação. A noção de representação, por sua vez, é aquela presente em Piaget: a representação é o pensamento e está relacionado com a construção conceitual da escrita. A maneira como cada criança vai construir sua representação é fruto da sua história. Dito de outra forma, a criança constrói hipóteses a respeito da escrita. Ferreiro diz que são três grandes momentos/etapas. De modo simples, num primeiro momento a criança desenvolveria a capacidade de distinguir desenhos e letras. Num segundo momento, deve acontecer a diferenciação entre letras isoladas, palavras isoladas e frases. Finalmente, no terceiro momento, existe uma subdivisão entre os períodos *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*, cada um devendo

ser superado progressivamente. Neste momento, os significantes sonoros começariam a interferir na escrita⁶. Mesmo com esta apresentação superficial sobre a ideia de construção da escrita presente em Ferreiro, já é possível perceber que a noção de desenvolvimento está presente. O sujeito é visto somente como alguém que reflete sobre o objeto escrita, que constrói hipóteses e interpretações, ficando excluída qualquer subjetividade, ou seja, o sujeito é o cognitivo, o epistêmico. O conhecimento sobre a escrita é construído a partir das relações da criança com o objeto escrita, a exemplo do que Piaget faz para as fases de desenvolvimento sensório-motor em que o conhecimento é adquirido a partir da relação da criança com os objetos concretos. Neste sentido, a linguagem escrita teria uma função, a de comunicar, mas ignora-se o seu funcionamento na estrutura.

Creio que com esta rápida apresentação, tanto sobre o estatuto das patologias de linguagem como da aquisição da escrita segundo Emília Ferreiro, fica mais claro perceber porque o Interacionismo rejeita a noção de desenvolvimento: porque na noção de desenvolvimento não há lugar para a singularidade ou para a heterogeneidade dos dados de fala e escrita. Fica mais claro entender, também, porque o Interacionismo é a base teórica desta pesquisa: porque há espaço para se considerar o diálogo na escrita. Quando me proponho a analisar o diálogo presente na escrita da criança, noções como as de interação, subjetividade e heterogeneidade são acionadas.

Ao olhar para a fala da criança, respeitando sua heterogeneidade, outra questão se colocou para Cláudia Lemos: o que determina a singularidade dos dados? Constatou-se que a fala da criança é “dialogicamente determinada”, ou seja, a fala de crianças em processo de aquisição é composta por fragmentos da fala do adulto. Tais fragmentos ganham significado através da interpretação, ou seja, quando eles retornam na fala do adulto. Instaura-se um jogo em que os participantes, criança e adulto, são interpretado e intérprete, respectivamente. Desta forma, o diálogo proporciona a estruturação da linguagem. Sabendo que este jogo acontece, resta saber como ele acontece. É este aspecto da teoria que será destrinchado neste capítulo, pois

⁶ Cf. FERRERO, E. e TEBEROSKY, 1979.

é o fator que norteia esta e outras pesquisas no campo da aquisição da linguagem oral e escrita. É este aspecto da teoria, também, que me fez pensar na maneira como este jogo se instaura quando se trata da aquisição da escrita.

Cláudia Lemos elaborou, num primeiro momento, o conceito de *processos dialógicos* (1982, 1989). Sua intenção era dar aos dados “um estatuto, pelo menos descritivo, à congruência entre a fala da criança pequena e a de seu interlocutor adulto” (Id., 2002, p.45). E não só isso. Sua intenção também era dar conta das relações entre os elementos linguísticos que apareciam combinados nos diálogos que analisava. Trata-se de três processos. O processo de *especularidade* deixa-se ver quando a criança traz para a sua fala uma parte ou todo o enunciado do adulto, sendo que o contrário também acontece. Na verdade, o processo tem início através do adulto que dá significado à produção da criança e instaura nela a possibilidade de fazer o mesmo. O jogo torna-se, então, mútuo. Como exemplo deste processo temos, segundo Lemos, as primeiras vocalizações de uma criança que são reconhecidas como palavras. O processo de *complementaridade* acontece quando fragmentos de fala são incorporados e inseridos em novos enunciados, ou seja, quando àquele fragmento de fala juntam-se outros fragmentos fazendo com que o enunciado seja expandido. Como exemplo temos as primeiras combinações entre duas palavras feitas pelas crianças. Já o processo de *reciprocidade* é onde nota-se maior independência da fala da criança, podendo ela ter o papel de intérprete e de desencadeadora de outras falas. Interessante notar que os processos dialógicos são recíprocos. Ambos, criança e adulto, participam dos processos. A esta participação conjunta Cláudia Lemos chama *interação*. Através dos processos dialógicos podemos ver como são as relações que se estabelecem entre a fala da criança e do adulto.

Cláudia Lemos reelabora essas noções. Ela percebe que os processos de complementaridade e reciprocidade ocorrem de forma secundária ao processo de especularidade. Nas palavras da autora, “a complementaridade se dava através da especularidade” (Ibid., p.47) e o mesmo acontece com a reciprocidade. De qualquer forma, o diálogo mostra que fragmentos da fala da criança podem ser retomados e expandidos em outros enunciados sendo que isso é fator determinante para a aquisição da linguagem pela criança.

Após repensar os processos dialógicos Cláudia Lemos pode mostrar que, num primeiro momento da aquisição, a criança é alienada, ou seja, não é possível falar em conhecimento. Isso significa que a autora repensou também a noção de sujeito a fim de instaurar uma nova forma de concebê-lo, diferente daquela da Psicologia Cognitiva. Isso ocorre em seus trabalhos desde o início, mas fica mais evidente após a aproximação da autora à Psicanálise, mais precisamente aos textos de Jacques Lacan.

O sujeito lacaniano não pode ser concebido como indivíduo e nem como sujeito consciente. O sujeito consciente coincide com o *eu* em algumas abordagens psicológicas inspiradas na filosofia analítica. Já na psicanálise lacaniana o *eu* não é um agente ativo. O agente ativo é o inconsciente. Por isso, o *eu* do enunciado também não pode ser igualado ao sujeito lacaniano, embora este possa se beneficiar da possibilidade de enunciar para se manifestar. Para Lacan o sujeito é dividido. Bruce Fink (1998) explica o que isso quer dizer:

o sujeito é dividido entre o eu e o inconsciente, entre consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso de *self* e o funcionamento automático da linguagem (a cadeia significante) no inconsciente (...) O sujeito não é senão essa própria divisão (...) As duas “partes” ou avatares de um ser falante não tem nenhum traço em comum: elas estão separadas de forma radical (p.66).

A divisão de que Lacan fala só é possível porque estamos inseridos no funcionamento da linguagem. Neste sentido, o sujeito, ao mesmo tempo, mostra e esconde o seu *eu*.

Voltando ao texto de Cláudia Lemos, um fator que favoreceu a rejeição do sujeito epistêmico foi a atenção dada aos *erros*. Eles demonstram que os dados de fala são indeterminados e que o submetimento à fala do outro não se dá de maneira previsível. No Interacionismo o *erro* é tido como consequência do cruzamento entre fragmentos de enunciados que, incorporados pela criança, retornam de maneira inesperada em sua fala. Olhando para os dados a autora percebeu que “se o ‘erro’, do ponto de vista linguístico, já marcava, na fala da criança, um distanciamento da fala do outro, essa mudança também se dava a ver pelo não reconhecimento, pela criança, da diferença entre a sua fala e a fala do outro” (LEMOS, op. cit., p.55).

Além de assumir um compromisso com a fala da criança, Cláudia Lemos assume um compromisso com o linguístico. Partindo da noção de que a interação com o outro é condição necessária à aquisição, passa-se a pensar sobre a natureza desta relação. O outro da interação é definido, então, como o *outro que fala* – em contraste com o outro-social dos interacionismos de filiação vigotiskiana – ou, nas palavras da autora, é *instância do funcionamento da língua constituída*. O funcionamento de que fala a autora é aquele que se dá pelos processos metafóricos e metonímicos. A partir deles é possível explicar as mudanças na fala da criança.

Foi Jakobson (1985) que, utilizando os conceitos de metáfora e metonímia presentes na retórica, conceitos já abordados neste capítulo, elaborou a noção de processos metafóricos e metonímicos. Tudo começou com a investigação sobre as afasias. Mais especificamente, Jakobson investigou quais aspectos linguísticos estavam prejudicados nos afásicos partindo da concepção saussuriana⁷ de *combinação e seleção* ou *relações sintagmáticas e paradigmáticas*, respectivamente. Quando o eixo das relações sintagmáticas estava prejudicado o sujeito apresentaria dificuldade na **codificação** de termos linguísticos. Se o eixo das relações paradigmáticas estivesse prejudicado, a dificuldade do sujeito estaria na **decodificação** de termos linguísticos. Neste sentido, Jakobson (Ibid., p. 40) fala sobre o duplo caráter da linguagem. Por um lado está a **combinação**, pois todo signo é constituído e/ou está em combinação com outro signo e de outro lado está a **seleção**, pois os signos podem ser substituídos um pelo outro. No que se refere à combinação, uma unidade linguística pode servir de contexto para outras unidades linguísticas mais simples e/ou encontrar o seu contexto em unidades linguísticas mais complexas. Neste sentido, as unidades linguísticas agrupadas estão ligadas a uma unidade superior.

⁷ Saussure postulou que a língua é um sistema de valores e que o linguista precisa operar com unidades. Ele estabeleceu, ainda, que as unidades têm um valor que é dado pela relação entre os signos. Tais relações são as que se dão pelos eixos sintagmático e paradigmático. As relações sintagmáticas estão baseadas no caráter linear da língua, que exclui, por exemplo, a possibilidade de pronunciar duas palavras ao mesmo tempo, ou seja, os termos são pronunciados um após o outro na cadeia da fala. As relações paradigmáticas ocorrem na memória do falante (por isso diz-se que acontecem fora do discurso) e unem termos linguísticos através de relações diversas. Jakobson fez a transposição desses conceitos para outras manifestações linguísticas, chamando-as de processos metafóricos e metonímicos, e disse que há bipolaridade na linguagem.

Trata-se de *combinação* e *contextura*, que são duas faces da mesma operação. No que se refere à seleção, os termos substituídos podem ser iguais em algum aspecto e diferentes no outro. A *seleção* e a *combinação* destes termos também formam duas faces de uma mesma operação. Neste sentido, existem duas características da fala afásica: uma fala em que a seleção e substituição está prejudicada, enquanto a combinação e a contextura mantêm-se estáveis; uma fala em que o déficit é maior na combinação e contextura, enquanto a seleção e substituição permanecem estáveis.

Jakobson explica que nos casos em que a função de substituição está prejudicada a figura da metonímia, que é baseada na contiguidade, é amplamente acionada. Isto determina todo o comportamento verbal do afásico. O autor cita como exemplo o falante que substitui “garfo” por “faca”. Esse tipo de afasia é chamado de **distúrbio da similaridade**.

Se o contrário ocorre, ou seja, a figura da metáfora é mais utilizada durante a fala, irão ocorrer agramatismos, prejudicando regras sintáticas e diminuindo a extensão das frases com prejuízos principalmente nas conjunções, preposições e artigos. Quando é solicitado ao paciente que diga qual a função de determinado objeto ele responde dizendo a que o objeto se assemelha. Trata-se do **distúrbio da contiguidade**.

Segundo Jakobson (Ibid., p. 55), no distúrbio da similaridade a metáfora não está funcionando como deveria e no distúrbio da contiguidade a metonímia está em déficit. Na fala normal os dois processos estão funcionando concomitantemente podendo variar entre maior ação de um ou de outro segundo preferência e estilo do falante. Neste sentido, Jakobson postula que o processo metafórico refere-se à seleção e substituição de unidades linguísticas e o processo metonímico refere-se à combinação dos termos utilizando o contexto.

Lacan também contribuiu para os estudos acerca dos processos metafóricos e metonímicos. Dor (1992) explica que, para Lacan, a metáfora é tradicionalmente definida como uma figura de estilo em que se dão relações de substituição. Neste sentido, a metáfora está relacionada ao eixo associativo/paradigmático e designa uma coisa por meio do nome de outra coisa. Trata-se da substituição de significantes, independentemente do significado. Como exemplo, temos frases como “minha boca é um túmulo” em que há a transferência do significado da palavra “túmulo” para outro

significado, o que acontece de maneira implícita. Lacan diz, então, que há uma supremacia do significante em relação ao significado. A metonímia é tradicionalmente vista como uma figura de estilo através da qual é designado a um objeto um termo que não lhe é próprio, mas que apresenta ligação com este objeto. Dito de outra maneira, um termo é descartado em detrimento de outro, como por exemplo, quando os falantes substituem o autor pela obra: “Gosto de ler Machado de Assis” ao invés de “Gosto de ler as obras literárias de Machado de Assis”.

É através dos processos metafóricos e metonímicos que a fala da criança ganha lugar na estrutura linguística. Inicialmente este lugar é preenchido através da significação que o adulto faz desta fala para que, posteriormente, esta fala possa vir a significar também. Estamos falando de uma mudança que é estrutural, ou seja, mudança na relação do sujeito com a fala do outro, com a língua e com a própria fala. Com a aproximação da autora aos trabalhos de Lacan, ela percebeu que os processos metafóricos e metonímicos não diziam sobre o “movimento autônomo da língua sobre si mesma” (LEMOS, op. cit., p.54), mas sim de um sujeito e da maneira particular com que ele emerge na cadeia significante.

A partir daí, Cláudia Lemos propõe que ocorrem mudanças na posição do sujeito em relação à fala do outro, à língua e à própria fala. Posteriormente ela define que as mudanças são de “posição em uma estrutura” (Ibid., p. 56) e que elas são regidas pelos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, a autora está falando da estrutura da língua. As mudanças também podem ser vistas na própria fala da criança, ou seja, a materialidade linguística imprime as mudanças de posição pelas quais a criança está sendo submetida. Dito de outra forma, as mudanças na interação entre criança e adulto são qualitativas, o que determina mudanças qualitativas também na fala da criança. Trata-se de três posições diferentes.

Na *primeira posição* a criança é dependente da fala do outro, é alienada à fala do outro. Essa dependência é tanto material quanto estrutural, de acordo com Cláudia Lemos. É devido a essa relação de dependência que a criança entra no funcionamento linguístico-discursivo e se constitui enquanto sujeito. Neste sentido, o outro é o responsável por inserir a criança no universo dos significantes. Tal fenômeno fica

visível quando fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança. Vejamos o exemplo (p. 57) apresentado pela autora:

Episódio 3 (Criança entrega para a mãe uma revista tipo Veja)

C.: ó nenê/ o auau

*M.: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando danho**.*

*C.: **Ava? Eva?***

*M.: É. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem **auau** nenhum.*

*C.: **auau***

*M.: Só tem moça, carro, **telefone**.*

*C.: **Alô?***

M.: Alô, quem fala? É a Mariana?

(Mariana 1;2.15)

O diálogo mostra que enunciados como *nenê* e *auau* aparecem na fala da criança sem que tenham aparecido primeiro na fala da mãe. Neste sentido, a autora escreve que “o que retorna da fala da mãe na fala da criança são significantes cujo significado não deixa de ser uma interrogação” (Ibid., p. 58). Sendo assim, o que retorna na fala da criança não são enunciados idênticos aos do adulto. Do mesmo modo, a relação entre o enunciado materno *tomando banho* e o infantil *ava*, bem como *telefone* na fala da mãe e *alô* na fala da criança mostram que um enunciado evoca o outro, mas eles não coincidem, pois são efeitos da língua.

Os fragmentos da fala do adulto sofrem os efeitos da língua já que, por meio da escuta da criança, eles recebem uma nova interpretação. Nas palavras da autora, “há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro” (Ibid., p. 57). Nesta primeira posição há predominância do processo metonímico já que o diálogo se dá por contiguidade.

Já na *segunda posição* a contiguidade no diálogo da criança com o adulto é reduzida, dando lugar a um maior número de erros na fala da criança, ou seja, tornando a fala mais vulnerável ou submetida ao funcionamento da língua. Neste

sentido, há predominância, na segunda posição, tanto do polo da língua quanto do processo metafórico já que os significantes vão se substituindo metaforicamente, “no intervalo entre os significantes” (Ibid., p. 61), como diz a autora. Outra diferença significativa da segunda posição em relação à primeira é que, nesta, “o fragmento que comparece na fala da criança é como que um vestígio metonímico das cadeias pelas quais o outro a interpreta”. Já na segunda posição os enunciados são “cadeias penetráveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa” (Ibid., p. 61).

Outra característica da segunda posição é a de que os enunciados da criança são marcados por estruturas paralelísticas, como no episódio (Ibid., p. 59) abaixo:

Episódio 7 (brincando com uma boneca)

Eu falo tudo que eu **quero**

Ela come tudo que eu quero

Ela faz tudo que eu quero

Ela brinca que eu quero

Ela brinca que **eu faço**

(Mariana 2;9.28)

Aqui o processo metafórico predomina e o paralelismo é evidente. Segundo a autora, o sujeito falante “não emerge apenas na relação entre a sua fala e a fala do outro, mas **no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas**” (Ibid., p. 61 - grifo da autora).

Na *terceira posição* há uma mudança na escuta da criança, seja para a própria fala ou para a fala do outro. Como consequência, a fala da criança já não apresenta tantos erros e ela é capaz de produzir reformulações. Mesmo assim, não é possível prever quais tipos de reformulações vão ocorrer, nem mesmo se vão ocorrer no lugar certo. A autora preocupa-se em dizer que a criança continua sujeita a cometer *erros* e, neste caso, não é possível encarar a terceira posição como indicativa de conhecimento linguístico por parte da criança. Se antes o sujeito emergia nos intervalos entre

significantes, agora o sujeito emerge nos intervalos entre a fala e a escuta para a própria fala, como podemos observar no exemplo (Ibid., p. 61):

Episódio 10 (Uma amiga (T.) da mãe da criança (V.) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, menos um)

*V.: **Quase que** você não fez a amarelinha.*

T.: O quê, Verrô?

*V.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.*

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

*V.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.*

(Verônica 4;0.8)

Note-se que há um vínculo semântico entre as expressões substituídas (em negrito) na fala da criança que denota os processos metafóricos presentes também na segunda posição. No entanto, a autora pontua que este enunciado é representativo da terceira posição por ter um “efeito de diferenciação das expressões que se apresenta como a outra face do efeito de semelhança que as vincula, ou melhor, enquanto **avesso do processo metafórico**” (Ibid., p. 62 - grifo da autora).

A criança passa pelas três posições simultaneamente, ainda que em alguns momentos haja predominância de alguma. Não há superação de posições, como acontece, por exemplo, com as fases de desenvolvimento de Piaget. O Interacionismo não toma a fala da criança como indício de conhecimento sobre a linguagem ou sobre o mundo.

A partir das formulações de Lemos acerca das posições da criança na língua vemos, mais uma vez, que a interação é fundamental para a constituição da criança enquanto sujeito falante. Desta maneira, arrisco-me a dizer que a constituição da criança enquanto sujeito escrevente também está atrelada à interação ainda que, em se tratando de escrita, a interação não se dê, necessariamente, através da presença física do outro.

1.4. O Interacionismo e a aquisição de narrativas orais

Cláudia Lemos (2001) se preocupa com o fato de que o pesquisador da área da aquisição da linguagem faz uso de instrumentais linguísticos para analisar a fala de crianças, pois os instrumentais linguísticos separam aspectos diferentes (sintático, semântico e fonológico) de uma fala que se apresenta como indissociável. Se o pesquisador em questão está filiado a uma noção desenvolvimentista da fala esta separação é totalmente plausível, pois se torna relevante dividir, ordenar e definir estágios de conhecimento. Para a autora, o mesmo tratamento tem sido dado às propriedades textuais, o que configura um problema maior ainda, com exceção de autores como Jakobson e Benveniste, de vertente estruturalista, que se preocupam com o discurso, incluindo o texto e conseqüentemente o falante em sua relação com a língua.

Jakobson (1963) *apud* Lemos (2001) assume que há uma “escala ascendente de liberdade”. No nível do fonema não haveria nenhuma liberdade ao passo que no nível da palavra haveria uma liberdade restrita. No nível da sentença a liberdade aumenta em relação ao nível da palavra e no nível do enunciado a liberdade seria maior em relação ao nível da sentença. É no nível do enunciado que estaria o texto. Mas para Lemos (*Ibid.*, p. 25) o importante deste trabalho de Jakobson era a discussão a respeito das restrições e imprevisibilidades nas relações entre língua e discurso o que contrasta com a noção de liberdade do autor.

Benveniste (1988) *apud* Lemos (2001) diz que o mais importante é tratar da relação do falante com a língua. Esta relação seria possível por conta do caráter discursivo do nível da frase, que coincide materialmente com o nível sintático, mas não são coincidentes do ponto de vista estruturalista. Para Benveniste a frase é uma unidade do discurso e, portanto, tem sentido e referência, ou seja, refere-se ao exterior linguístico de forma mediada pelo sujeito. Esta visão permite afirmar que a frase apresenta uma dupla propriedade, uma sintática e interna, e outra discursiva e externa. Cláudia Lemos encontra aí uma ancoragem para sua discussão a respeito do estatuto linguístico e discursivo das narrativas orais infantis apesar de que, para a autora, a criança não analisa o referente dos enunciados da mãe. Mas a autora vai além de Benveniste. Ela diz que

a sequencialidade do texto não permite substituição, mas exige a retroação ou retroarticulação que, ao meu ver, é a operação que não só faz da sentença/enunciado uma unidade gramatical e semântica, que se mantém em suspensão até que a última palavra seja dita, como é o cerne das propriedades textuais chamadas de coesão e coerência (p. 26).

A autora está falando do movimento da frase que pode acontecer em várias direções:

Cada elemento, não importa sua extensão ou composição, abre um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele se segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele que, ao mesmo tempo em que restringe esse espaço aberto, abre outras direções. (p. 27).

Na fala da criança, porém, as substituições não são governadas sintaticamente. Como consequência, as restrições textuais entram em cena. Neste sentido, há um choque entre o caráter linear e não linear que o texto impõe à fala da criança e os movimentos de que fala a autora nos trechos citados acima trabalham para conter a deriva.

Cláudia Lemos se posiciona, então, contrariamente à ideia de que a aquisição da linguagem deve ser anterior à aquisição de propriedades textuais e à ideia de que o diálogo é menos complexo do que o texto. Neste sentido, a autora está se colocando contra, também, à noção de desenvolvimento. Para isso, a autora analisa a narrativa presente na fala da criança.

A fala da criança não pode ser parcelada com a intenção de formular estágios de desenvolvimento linguístico. Basta olhar para o que, na fala da criança, se distingue da fala do adulto para notar que este parcelamento é inviável, pois coloca em estado de estranhamento até mesmo o investigador. Como foi dito no item 1.3 deste capítulo, as mudanças em direção à fala convencional não podem ser consideradas como manifestação de conhecimento linguístico, mas sim como efeito da relação do sujeito com a língua em funcionamento, relação exposta nas três posições. O mesmo pode ser dito para a “trajetória da criança através da narrativa” (Ibid., p. 29), ou seja, as primeiras

narrativas produzidas pela criança apresentam fragmentos da fala da mãe. Abaixo apresento um exemplo da própria autora (p. 35):

(vendo livro da Branca de Neve.)

M: Então conta a estória pra mim, conta.

R: Então (ascendente forte.)

M: Hum.

R: a banca de neve...

M: Hum.

R: deu u/ u/ u/ passalinho...

M: O que que ela falou pro passalinho?

R: ela falou? Ela avoou, voou.

R: O passalinho voou, voou, voou, voou!

M: E depois?

R: depois o (segmento ininteligível – S.I.) pintô.

M: o que que é?

(R. assoando o nariz)

M: Pronto... vamo Raquel. Eu quero ouvir a estória da Branca de Neve que CE vai me contá. Chega de limpar o nariz, deixa eu dobrá o lencinho.

R: Hum. Então (ascendente forte).

M: Hum.

R: O tavalô correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu... a branca di neve.

M: Hum.

R: Foi danqui, to qui de vê, ahm, ahm, conta...

(R. não quer mais contar mas volta depois a fazê-lo por insistência de M.)

[...]

R: Então (ascendente gritando)

M: Hum.

R: Então...

M: Hum.

R: (inspiração profunda) pá... banca di neve

M: Hum.

R: pediu po pai dela

M: Hum.

R: eu quero chocolate

M: Hum.

R: chocolate e pilulito.

M: Ah, é? E o pai dela deu?

R: deu

M: E depois?

R: ele num deu

M: Num deu? O que que o pai dela falou?

R: o pai dela falô (segmento ininteligível – S.I.) ela fechô os óio pra i duimí.

(R – 2;1.23)

Vemos que neste primeiro momento a narrativa oral da criança não se prende ao livro e apresenta fragmentos do discurso da mãe o que dá à narrativa a característica da heterogeneidade discursiva. Vemos também que existem termos que podem ser considerados como característicos do texto narrativo, como por exemplo, *a banca di neve deu, o passalinho voou, o tavalô correu*, termos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, dando maior encadeamento ao enunciado. Na segunda parte do enunciado, vêm à tona enunciados oriundos muito provavelmente do cotidiano da família. Neste sentido, a autora associa tais enunciados ao processo metonímico predominante na primeira posição.

Num segundo momento as narrativas ficam mais extensas e exibem maior cruzamento de discursos aumentando, também, os enunciados insólitos. As mudanças que ocorrem na narrativa oral da criança incidem sobre a maneira com que ela conta a história e também na recusa de fazê-lo. Vejamos no exemplo que Claudia Lemos dá (p. 44):

(Livro da Bela Adormecida)

M: vem cá, vem cá. Pega a da Bela Adormecida e vai contá pra mim, vem.

R: eu num sei contá esta.

M: sabe sim, vem cá. Senta aqui no meu colinho e eu te ajudo. Vem?

R: por quê?

M: por que o quê?

R: porque tem muita coisa.

M: é (rindo) você que falou que não sabe.

R: Como é que sama essa?

(e prossegue com muitas outras perguntas.)

A resistência da criança em contar a história mostra, segundo a autora, que ela está assumindo uma posição de quem exige um sentido, ou seja, questionando o discurso do outro. Em outro exemplo (Ibid., p. 46), também trazido por Cláudia Lemos, podemos ver que a narrativa oral da criança passa a manter um personagem no decorrer da história e aparecem operadores narrativos como *e* e *depois*, ao contrário do exemplo referente ao primeiro momento, em que havia pouca manutenção da história.

(História de João e o pé de feijão)

R: Vô contá ota mais bonitinha.

M: Ah, conta sim.

R: Era uma ve-ez

M: Conta do Jâ/do pé de feijão.

R: Não sei do pé de fesão.

M: Sabe.

R: Era uma vez

M: Hum.

R: O pé de fesão

M: Hum.

R: e é lá... lá no céu, lá no céu sabe que o pé de fesão encontro?

M: O quê? O João?

R: (S.I.) (Murmurando)

M: Hum.

R: (inspiração) ele contoô... um castelo grande e uma porta grande.

(inspiração) e ele viu... uma galinha que soca ovo ouro.

M: Choca ovo de ouro?

R: É (inspiração) e depois (S.I.) Aah! O pé de feijão entro lá.

M: Não não. Ah, o João.

R: Jão entro lá, viu que tava lá... uma galinha domino... e (S.I.) tinha uma bota... depois tinha uma bota do gigante (inspiração), depois (inspiração) ele pegou a bota (S.I.) sem acordá eles (inspiração) depois... depois... depois... o gigante acordô, acordô, acordô viu quem tá qui (inspiração) o zoão... e depois, sabe (S.I.) grande e... ele conseguiu abri o açuqueiro (inspiração) (S.I.)

M: Ah, o açuqueiro?

R: ele vô (S.I.)

M: ah, guardou o João debaixo do açuqueiro?

R: é.

M: [Depois] [E daí?]

R: pos a bota o (do?) gigante (inspiração) [foi] corrê [hum] pra casa dele, correno, correno, correno (inspiração) e acabô... a estólia e morreu a vitólia.

(R – 3;0.25)

A manutenção de um personagem garante a progressão do texto. A criança não perde o fio da narrativa. Aumenta também, neste segundo momento, o número de segmentos ininteligíveis. Uma hipótese é a de que a criança está arriscando mais e, portanto, mais suscetível ao erro. A respeito do exemplo, Lemos (Id., 2001) diz:

Com isso não estou propondo que esse processo se reduz à simples reiteração da referência ao protagonista. Dizer que ele se mantém como centro ou eixo significa que o material discursivo ao qual ele é sucessivamente associado, interpretável como ações e estados que lhe são atribuídos, ali está para defini-lo, para desdobrá-lo, para impregná-lo de sentido, para ser sua metáfora (p. 48).

Em um terceiro momento a criança tem enunciados mais autênticos e esforça-se para sustentar um sentido. Ela passa a inventar as histórias em que mistura vários assuntos de seu cotidiano. Segundo Lemos (Ibid., p. 49), o fato de vários domínios discursivos se cruzarem revela que, neste período, há vigência do processo metonímico ao mesmo tempo em que se percebe a atuação do processo metafórico no modo simples de organização da narrativa. Como exemplo, temos a narrativa oral de R., apresentada por Lemos:

(Contando história do Chapeuzinho Vermelho)

R: era uma vez o sapeuzinho vermelho ia na floresta (inspiração) e... [(S.I.)]

M: continua.

R: e ele contô o lobo... o lobo e/e e... depois sabe que o lobo ia fazê? Pegô o revolve dele e matá... matá o sapeuzinho e depois...

M: fala, conta.

R: E depois a ota pequeninha minha filha foi lá na flo (S.I.) na floresta também (inspiração) e eu encontrei o lobo.

M: ah.

R: floresta.

M: e daí, que que cê fez??

R: eu matei o lobo.

M: ah, caiu. Ih, sua filha caiu da rede.

R: depois, sabe o que que o lobo fez? Ele pegô na (S.I.) e depois pegô o revolve dele e matô... a filhinha.

(R – 3;0.25)

Segundo Lemos (Ibid., p. 50), este trecho mostra um simbolismo mais complexo, pois traz para a narrativa elementos do seu dia-a-dia. O discurso direto também só começa a aparecer na narrativa oral da criança neste terceiro momento, ainda que de maneira restrita.

O artigo em questão ressalta a importância das narrativas infantis na constituição da criança enquanto falante já que as histórias infantis fazem parte da relação mãe-criança. Fragmentos de histórias contadas pela mãe podem retornar na fala da criança. Esta estabelece uma relação singular com os enunciados maternos e acaba sendo capturada por eles. Além de demonstrar o percurso da criança na aquisição da narrativa oral, este trabalho mostra que o que muda é a posição da criança, mudança que ocorre por efeito da linguagem. Semelhantemente, temos que a aquisição da escrita passa pelo mesmo processo de mudança por efeito da linguagem. A produção de narrativas escritas acontece ao mesmo tempo à constituição do sujeito enquanto escrevente. No texto da criança, graças aos indícios do diálogo, vemos que os fragmentos do discurso do outro retornam na escrita da criança através da captura.

Lemos (Ibid., p. 54) também comenta sobre a posição de autor assumida pela criança já nos primeiros momentos da narrativa oral. Ao assumir para si a posição de autor, a criança passa a escolher os momentos em que quer a ajuda da mãe, como podemos ver no trecho abaixo:

(...)
R: tinha esse pirata que queria... roubar a Maribel, daí a Maribel ficou lá [fora]
M: [por que que ele queria] roubar a Maribel?
R: E daí! (Gritando como se para cobrir a voz de M.) A Maribel ficô lá fora e ficô escondida (inspiração) [Daí o pirata...]
M: [Por que que o pirata queria] roubar a Maribel?
R: num sei (irritada)
(inspiração)
E daí (gritando) deixa eu contá se não eu fecho o livro (irritadíssima)
 (...)
 (R – 4; 4.23)

Segundo Lemos, a narrativa oral da criança mostra que a autoria se dá pela relação da criança com seu interlocutor e também pela relação desta com seu próprio texto.

O trabalho de Lemos (2001) nos ajuda a compreender como ocorre o processo de aquisição das narrativas orais pela criança e, dentro deste processo, qual a importância da interação entre adulto e criança. Entendo que a aquisição da narrativa está atrelada ao funcionamento simbólico, o que ocorre pela interação com outro enquanto instância do funcionamento linguístico-discursivo.

Num primeiro momento, a criança ainda é muito dependente do discurso do adulto e necessita do incentivo deste para realizar narrativas. Os “jogos de contar” são bastante realizados neste momento e são como que um apoio para a criança, ou seja, ela é direcionada através das perguntas que o adulto faz, perguntas estas geralmente a respeito dos personagens, tempo, espaço, eventos. Nas narrativas escritas este direcionamento pode se dar através da instrução⁸ dada pela professora antes da produção textual e visualizada graças aos indícios do diálogo com o discurso do outro.

É num segundo momento que a narrativa da criança começa a ganhar forma efetivamente. Ela passa a formular enredos com personagens e eventos organizados num espaço e tempo. Porém, ainda há uma instabilidade no sentido de que ocorrem incorporações que provocam uma mistura entre a realidade e suas hipóteses. Consequentemente, o adulto intervém mais nesta fase. Ele é como que o “orientador”, que tem a missão de trazer a criança de volta para “o que faz sentido”.

No terceiro momento, a criança demonstra maior controle sobre seus enunciados. Ela também passa a considerar seu interlocutor no momento de compor a narrativa demonstrando maior domínio simbólico, ou seja, ela escolhe os termos de modo a produzir sentido. Não é a toa que, neste momento, a criatividade das produções é maior.

Similarmente ao descrito por Lemos (1999, 2000, 2002, dentre outros) a respeito da aquisição da linguagem oral, a aquisição da narrativa passa por três momentos, as três posições expostas no item 1.3. deste capítulo, sendo que tais momentos não se tratam de fases teleológicas. Neste sentido, podemos encontrar num mesmo episódio narrativo a presença destes três momentos. É verdade que há, no terceiro momento,

⁸ A respeito do papel da instrução nos textos narrativos infantis Cf. Oliveira (1998) em Anais de Seminários do GEL.

relativa estabilização, decorrente da entrada da criança no funcionamento linguístico-discursivo da narrativa.

1.5. O interacionismo em aquisição de linguagem escrita

Os dados de escrita, principalmente escrita inicial, remetem o pesquisador ao mesmo questionamento que Cláudia Lemos fez quando se deparou com os dados de fala de crianças, pois apresentam-se de maneira singular e heterogênea. Algo parecido com o que ocorre na linguagem oral ocorreria também na aquisição da escrita. Neste sentido, vale a pena buscar maneiras de olhar para o processo de aquisição da escrita sob a luz do Interacionismo buscando indícios de como se dá a relação do sujeito com a fala/escrita do outro, com a língua e com a própria fala/escrita. Capristano (2007) faz esse trabalho. Segundo ela, os dados de escrita não demonstram conhecimento, mas sim deixam ver as mudanças de posição da criança na sua relação com a linguagem. O trabalho desta autora está nitidamente sob influência dos trabalhos de Lemos (1999, 2000 e 2002).

A proposta de Capristano (op. cit.) é a de olhar para as instabilidades da escrita infantil tomando-as como indícios de mudanças de posição da criança na sua relação com a linguagem, tal como feito por Lemos. Transpor para a escrita os conceitos elaborados por Lemos significa interpretar a escrita inicial como processo que foge à linearidade, rejeitar a noção de sujeito psicológico advinda do cognitivismo e, conseqüentemente, afastar-se da noção de desenvolvimento e de língua enquanto objeto.

Capristano comenta que a aquisição da escrita pode ser considerada como um processo em que a criança passa por diferentes momentos e/ou posições. Isso significa que o processo passa por mudanças e essas mudanças são tomadas como indícios de *movimentos de subjetivação*. Sendo assim, a heterogeneidade e a imprevisibilidade dos dados de escrita infantil são vistos como movimentos de subjetivação ou “movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela” (p.79).

A autora analisa a maneira como as crianças segmentam seus enunciados – segmentações delimitadas por espaços em branco – e assume que alguns fatores interferem neste momento, como por exemplo, as normas ortográficas. Assume também, e principalmente, que um fato linguístico não é transparente e acessível, mas sim está disperso nas “práticas sociais orais e letradas das quais participamos” (Ibid., p. 79). Deste modo, a relação da criança com a linguagem escrita, bem como a captura da criança, dependeriam também da participação desta em práticas linguísticas historicamente determinadas. Nas palavras da autora

as transformações que podem ser observadas na escrita das crianças resultariam de *movimentos de subjetivação* que seriam, por seu turno, determinados por uma relação entre a inserção (não-sistemática) da criança em práticas linguísticas (orais e letradas) historicamente determinadas e o modo através do qual a criança seria afetada e, conseqüentemente, capturada pela modalidade escrita da linguagem em seu funcionamento simbólico (p. 79).

As transformações de que a autora fala são aquelas em que a escrita da criança deixa de ser instável (heteróclita) e passa à estabilidade da língua constituída (canônica). Estas transformações não podem ser vistas como transposição de fases, mas sim como fruto da relação sujeito/linguagem. Nas palavras da autora,

as segmentações escritas propostas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem: uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente (p. 80).

Aqui o sujeito não é visto como indivíduo em si e não é para ele, enquanto materialidade física existente, que a autora olha, mas sim para sua especificidade histórica. A constituição histórica do sujeito seria regulada pela linguagem e pela atuação do outro. Esta ideia está presente em Corrêa (2004) e norteou, juntamente com os pressupostos do Interacionismo, a pesquisa de Capristano.

Capristano assume, a exemplo de Lemos, que o outro é *instância representativa da linguagem*. A criança vê o outro e cria representações a respeito de como é vista pelo outro – e aqui a autora se aproxima da noção de *imagens* de Pêcheux. A noção de outro presente em Authier-Revuz também é acionada pela autora para explicar que a escrita do outro é, na verdade, “um outro lugar de escrita”⁹ (CAPRISTANO, op. cit., p. 81).

As mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional, como diz Capristano, ocorrem num “horizonte de possibilidades enunciativas latentes” (Ibid., p. 85). Na materialidade dos textos infantis é possível visualizar tais mudanças nas flutuações entre *erro* e *acerto*. Por sua vez, as flutuações demonstram a heterogeneidade do processo de captura da criança pela linguagem escrita. A partir do conjunto de textos analisados a autora definiu que as flutuações podem ocorrer em diferentes direções, a saber: a) flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação; b) flutuação entre acertos e erros que incidem sobre possibilidades da linguagem; c) flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção.

No caso da flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação a autora está se referindo àqueles enunciados que apresentam tanto trechos em acordo com as convenções escritas quanto trechos que não podem ser caracterizados como corretos. Segundo ela, “nos enunciados em que esse tipo de movimento comparece de forma predominante, só é possível presumir uma ordem para os fragmentos que neles comparecem da escrita do *outro*” (Ibid., p. 86 - grifo da autora). Aqui podemos ver uma aproximação à primeira posição da criança na língua, descrita por Lemos (2002), em que a criança é alienada à fala do outro. Vale lembrar que a autora olhou para o aspecto da segmentação. Em um dos textos analisados (CAPRISTANO, op. cit., p. 97) foi possível observar trechos em acordo com as convenções escritas de segmentação e também trechos em desacordo:

⁹ Não vou me aprofundar agora nas ideias de Corrêa e Authier-Revuz, deixando esta tarefa para além, já que são autores que também merecem destaque em minha pesquisa.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 9 DE AGOSTO DE 2004.
MOTIVADO:

O PRECISANDO DE OCULOS

ANTA É UMA ANIMALMENTIN AFEMA E MAIS GANDUIN
QUE OMACHO AFEME E MAO QU OMACHO
A ANTA SABENA DA MUDOUTBEI O QUE NALKE OG PE
LHOTE DE TIMASAO. BIQUE FINIA O SAU FICA
O QUE CHOVE O SAUCAI CAISMADELA.
O SAGADO NATA ANTA AFEMATEI E SEGA ANTA
ELALATOBRATO DA ARVERE.

FIM

O convívio de *acertos* e *erros* num mesmo enunciado faz com que a atribuição de algum tipo de conhecimento linguístico por parte da criança seja abalada. A autora considera que os *acertos* são como “uma espécie de colagem da escrita do *outro*” (op. cit.). Semelhantemente, os *erros* não podem ser tomados como argumento para dizer que a criança não está imersa no funcionamento da escrita.

No que se refere aos *erros* especificamente, não é possível desvendar o caminho percorrido pela criança no momento em que emergiram estruturas estranhas a nós, pois estamos imersos no funcionamento convencional da escrita. Apenas nos resta a constatação de que ali está materializado um “momento particular da particular relação da criança com a escrita” (Ibid., p. 90). Neste sentido, os movimentos de ida e vinda pelos *acertos* e *erros* denotam uma mudança na forma como a criança está sendo submetida ao funcionamento da linguagem escrita.

A flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação só apareceu nos enunciados mais iniciais cronologicamente. A autora interpreta esse fato como revelador de que existem cadeias latentes possíveis ou não de serem legitimadas pelo outro.

No caso das flutuações entre *acertos* e *erros* que incidem sobre possibilidades da linguagem, a autora diz que o equívoco é sempre uma possibilidade e que esta é uma

característica da linguagem. O equívoco diz de uma mudança na relação da criança com a linguagem escrita e pode dar pistas de como a criança se insere e se movimenta na linguagem. Com relação ao *acerto* a autora ressalta que, na escrita da criança, ele não pode ser visto como o mesmo acerto que comparece na escrita do adulto, pois trata-se de uma adequação aparente e que “esconde um processo que se constitui diferentemente para cada criança” (Ibid., p. 104). Tal processo é regulado pelas normas e convenções impostas a cada sujeito de acordo com suas práticas sociais, históricas e culturais. Além disso, a criança está submetida a diversas possibilidades abertas pelo sistema da língua. A autora cita como exemplo os parâmetros rítmico-entonacionais. Para deixar a explicação mais clara, apresento uma parte do quadro (Ibid., p. 107) elaborado pela autora na análise da sequência *tonven mos*:

TONVEN MOS	<p>É possível observar nessa ocorrência a atuação simultânea de aspectos prosódicos e aspectos relativos à escrita convencional. Ela apresenta-se como uma combinação entre uma junção e uma separação não previstas: união entre o que pode ser interpretado como a frase entonacional⁵⁸ “então” e o primeiro elemento da frase entonacional “vamos casar amanhã” e a separação não prevista das sílabas⁵⁹ da palavra “vamos”, como pode ser observado em:</p> <p style="text-align: center;">[[TON] I [VEN MOS CASAR A MENEEN]I]U</p> <p>A autonomia a <i>mos</i> pode ter sido determinada pela proximidade gráfica dessa sequência com a configuração gráfica do clítico <i>nos</i> (contração de <i>em</i> + <i>os</i>). Notar que <i>mos</i> não recebe acento nessa sequência. Nesse caso, a criança teria reconhecido “palavras sob palavras”. Uma outra possibilidade é a de que essa ocorrência tenha sido mobilizada pela atuação de uma restrição da modalidade escrita da linguagem: a impossibilidade de unir sequencialmente, na escrita do português, as letras <i>m</i> e <i>n</i>. Nesse sentido, uma restrição ortográfica da língua impedido a junção e favorecendo a separação não prevista. Notar que, nessa ocorrência, comparece um apagamento justamente nesse momento, apagamento onde a criança substitui a letra <i>m</i> final em <i>vem</i> pela letra <i>n</i> – fato que será comentado subsequente.</p>
------------	--

No quadro acima podemos observar, conforme explica a autora, que existem parâmetros não relacionados ao socialmente partilhado agindo na delimitação gráfica

de palavras, como por exemplo, diferentes parâmetros rítmico-entoacionais que são, também, possibilidades abertas pelo sistema da língua. Neste tipo de flutuação percebe-se maior número de erros na escrita da criança, ou seja, está mais vulnerável ao funcionamento da língua tal como na segunda posição descrita por Lemos.

Ainda no que se refere às flutuações entre acertos e erros que incidem sobre possibilidades da linguagem Capristano (op. cit., p. 144) comenta que é possível verificar, na escrita da criança, movimentos de seleção e combinação possíveis de se recuperar, apesar de não serem estáveis. Aos poucos a linguagem alcança certa estabilidade, pois passa por “caminhos aceitos pelo *outro*” (p. 144), lembrando que o outro aqui é instância de representação do funcionamento convencional da escrita e, portanto, quem dá sentido ao texto infantil.

No que se refere às flutuações evidenciadas pela presença de marcas de correção Capristano explica, com Abaurre et. al. (1997), que as reelaborações deixam ver quais aspectos da linguagem escrita adquirem saliência para a criança. Deixam ver também aspectos da relação da criança com a linguagem escrita, relação esta que demonstra uma mudança da criança em relação à própria escrita e à escrita do outro. Há aqui uma analogia ao que ocorre na fala infantil com predominância da terceira posição, ou seja, momento em que o sujeito está cindido entre o que fala/escreve e o que escuta a própria fala/escrita sendo capaz de produzir reformulações e de diferenciar sua fala/escrita da fala/escrita do outro. Nas palavras de Capristano (op. cit., p. 151), “o aparecimento das marcas de correção indicia o reconhecimento, pelo sujeito escrevente, de uma disparidade entre a sua escrita e a escrita que julga ser a convencional – a escrita que atribuía ao *outro*”. É importante salientar que as marcas de reelaboração, como já foi dito, proporcionam ao pesquisador enxergar aspectos da relação sujeito/linguagem, mas que de maneira alguma podem ser tomadas como indícios de atividade metalinguística consciente ou mesmo de conhecimento.

Na análise do corpus a autora observou que as marcas de correção aparecem desde os primeiros enunciados produzidos pelas crianças, mas explica que, muitas vezes, não é possível tomar conhecimento do que levou a criança a corrigir. A produção abaixo é um exemplo de que, para a criança, algo estava errado, por isso, o apagamento na segunda linha.

NOME: _____ DIA 5 DE ABRIL DE 2004
 UNACEUZADO _____
 AMCLUON _____
 ONACLMU TA _____
 TACLODMGQRPBKV _____
 KNLOFHSEÖ _____

Não é possível dizer se o que levou a criança a corrigir foi a preocupação com a segmentação, mas pode-se dizer, em linhas gerais, que pode se tratar de uma preocupação que deriva de outros aspectos da linguagem.

Finalmente, a aquisição da escrita pelas crianças passa por um processo parecido com o da aquisição da oralidade, oscilando entre um submetimento maior à escrita do outro, um submetimento maior ao funcionamento da linguagem escrita e um submetimento maior à própria escrita, ou à capacidade de “enxergar” sua própria escrita. A exemplo do que ocorre nas posições descritas por Cláudia Lemos (Ibid.), os tipos de flutuação podem conviver num mesmo texto, sem que haja superação deles, afinal,

por nossa estruturação como sujeitos escreventes ser ininterrupta – estamos, sempre, nos envolvendo em “novas” práticas linguísticas (orais e letradas) historicamente determinadas e, por conseguinte, sendo afetados e capturados pela modalidade escrita da linguagem em seu funcionamento simbólico - , não conseguiremos identificar, no chamado processo de aquisição da escrita, *uma linha única direta na qual tenha algo como uma continuidade clara de formas* ou, ainda, *acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra* (p. 165).

As mudanças em direção à escrita convencional, tal como apresentadas por Capristano, mostram que a aquisição da escrita não é um processo apenas de apropriação de normas gramaticais. É um processo que também envolve aspectos relacionados ao sujeito e sua constituição. Neste sentido, vale a pena olhar para aspectos subjetivos do processo. Capristano faz isso através do estabelecimento de diferentes momentos: flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação; flutuação entre acertos e erros que incidem sobre possibilidades da linguagem; flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção.

O trabalho de Capristano me sugere que o pesquisador deve se atentar para o fato de que as práticas linguísticas são historicamente determinadas. Mas, ser um sujeito determinado historicamente só é possível devido à sua inserção anterior no funcionamento da linguagem. Com isso quero dizer que é pela via da linguagem que o sujeito se torna social, histórico, cultural e é também pela via da linguagem que o sujeito manifesta sua historicidade.

1.6. A heterogeneidade na constituição da escrita segundo Manoel Corrêa

Um exemplo de como tratar da heterogeneidade e do diálogo enquanto características da linguagem escrita, ainda que em uma abordagem teórica que destoa da que aderi, está no trabalho de Corrêa (2004). Ele olha para o escrevente enquanto ser imerso em práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito a fim de definir o modo heterogêneo de constituição da escrita. Olhar para o escrevente enquanto ser imerso em práticas sociais quer dizer, neste caso, olhar para as marcas linguísticas impressas nas produções textuais tomando-as como derivadas da relação sujeito/linguagem. Já é possível notar que Corrêa utiliza uma abordagem em que as manifestações linguísticas sofreriam influência de processos sócio-históricos. Neste ponto, devo discordar do autor. Acredito que seja exatamente o contrário: as manifestações sócio-históricas são, anteriormente, manifestações de linguagem. E mais. A linguagem é razão de haver um sujeito histórico. Em todo caso, a organização metodológica do trabalho deste autor me possibilitou pensar, do meu lugar teórico, o

diálogo na escrita da criança. Por isso, apresento seu trabalho, *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, de 2004, com destaque para a organização metodológica que ele trás.

Para enxergar as marcas linguísticas que demonstram o modo heterogêneo de constituição da escrita o autor considera o *evento específico de linguagem* e o *tipo de texto produzido*¹⁰. A maneira como Corrêa olha para o sujeito enquanto ser imerso em práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito procurando definir o modo heterogêneo de constituição da escrita está sistematizado no que ele chama de *circulação dialógica do escrevente por três eixos de representação da escrita*.

Para apresentar o trabalho de Corrêa, faz-se necessário destrinchar as ideias apresentadas no primeiro parágrafo deste capítulo. Início com a ideia de práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Corrêa considera, com Marcuschi (2001), que a relação entre fala e escrita se dá enquanto relação entre fatos linguísticos. Já a relação entre oralidade e letramento se dá enquanto relação entre práticas sociais. Tais relações exprimem, por sua vez, que existe uma relação entre fato linguístico e prática social e mais ainda, já que Corrêa assume que “os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas” (p. 2). Ao dizer que um fato linguístico é uma prática social o autor está se aproximando de uma concepção de sujeito enquanto essencialmente histórico, diferentemente da concepção de sujeito que adoto, a de sujeito do inconsciente e constituído na e pela linguagem, explicitada no capítulo 1.

Corrêa defende a ideia de Verón (1980) de que o discurso, oral ou escrito, é dotado de heterogeneidade de matérias significantes e de códigos. Neste sentido, o autor afirma que, no momento da produção textual, o escrevente “constrói dimensões conversacionais e argumentativas, bem como elementos da situação imediata de enunciação, por meio de gestos que supõe plasmados nas projeções espaciais” (p. 5). Um exemplo seria o da remissão exofórica em que o escrevente faz referência a alguma coisa, através de demonstrativos, sem tê-la mencionado anteriormente no

¹⁰ Corrêa (2004) realiza análise de textos produzidos no vestibular da Unicamp. Neste sentido o evento específico de linguagem de sua pesquisa é o exame vestibular e o tipo de texto produzido é a dissertação.

texto. Neste caso, o escrevente está projetando o espaço concreto no espaço gráfico de seu texto.

Um outro exemplo, agora especificamente da escrita infantil em seus momentos mais iniciais, é dado por Luria e citado por Corrêa. Trata-se do fato de a criança fazer certa correspondência entre o tamanho de seus rabiscos e o que está escrito, ou seja, rabiscos grandes representariam frases enquanto que pequenos rabiscos representariam palavras ou frases pequenas. A isto Luria chamou de *escrita ritmicamente reprodutiva*. Outros autores, como Chacon (1998) e Abaurre (1991), utilizam-se da ideia de Luria para mostrar como a criança projeta o ritmo do gesto articulatório na escrita. A ideia de ritmo da escrita sinaliza para o fato de que a atividade de escrever textos ocorre mediante possibilidades diversas de materiais significantes, de base semiótica. Corrêa entra, então, num aspecto muito importante de seu trabalho. Ele diz que, além de levar em consideração a heterogeneidade em sua base semiótica, é necessário olhar para a escrita buscando o processo de produção, ou seja, a relação sujeito/linguagem e não somente a relação oralidade/escrita.

Com base nesses conceitos teóricos, Corrêa conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (p. 9). Para tanto, o autor diz ser necessário considerar como elemento central o fato de a linguagem ser de princípio dialógico, como considera Bakhtin. Em outras palavras, é necessário considerar a “circulação dialógica do escrevente” (p. 9), bem como “a imagem que o escrevente faz da escrita” (p. 9). Por sua vez, considerar a imagem que o escrevente faz da escrita significa tomá-la como “parte de um imaginário socialmente partilhado”, recuperando, na materialidade dos textos, as práticas sociais. Neste ponto devo me colocar, novamente, em posição diferente da de Corrêa. Com relação à noção de *imagens*, tal como o autor explica, podemos ter a impressão de que ele está se referindo à **representação** de pensamentos, mas em meu trabalho *imagens* tem outro caráter. Freud explica que as imagens apresentam-se como signos e que não representam coisas ou ideias, mas sim remetem a outras imagens formando cadeias de sentidos. Neste sentido, a imagem que o escrevente faz da figura do outro, da fala do outro, do próprio texto e etc., não é simples representação da maneira como ele vê

e concebe tais coisas, pois se constituem **sentidos** que podem ou não vir a se transformar. Essa transformação pode ocorrer devido ao atravessamento da linguagem a que o sujeito está exposto. A materialidade dos textos aponta, é verdade, para uma ilusão: a de que a imagem do texto é o próprio texto. No entanto, o texto não aponta para si mesmo assim como a imagem que o escrevente faz do texto não é representação bruta de seu trabalho com a linguagem.

Levantada a hipótese de que seria possível visualizar nos textos dos vestibulandos, por meio de marcas linguísticas, a circulação deles pelo imaginário sobre a escrita, Corrêa define sua metodologia de trabalho. Ele diz que existem lugares privilegiados para observar tal circulação e chama esses lugares de “eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita” (p. 10). Um eixo seria o do “modo de constituição da escrita em sua suposta gênese”, momento em que o escrevente, na tentativa de apropriar-se da escrita, atribui a ela um estatuto de representação da oralidade, igualando as duas modalidades de linguagem. Um segundo eixo seria o da “apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado”, momento em que o escrevente cria uma imagem do que seria o institucionalizado transferindo isso para sua escrita. Há, ainda, um terceiro eixo, o “eixo da dialogia com o já falado/escrito”. Neste eixo, fica claro que o texto do escrevente tem relação com outros textos orais e escritos. É o momento em que o escrevente utiliza-se de toda sua experiência para compor o seu texto. Resumidamente, os três eixos falam dos diferentes momentos pelos quais passa o escrevente, momentos em que atribui a si mesmo um lugar na relação com a língua. Concordo com o autor quando diz que existem lugares privilegiados para observar a relação sujeito/linguagem, mas no meu trabalho esse lugar ganha um estatuto diferente: momento em que emerge no texto da criança um indício do trabalho de movimentação na língua. Quando Corrêa diz que o escrevente constrói imagens da própria escrita dá a ideia de que o sujeito reflete e age sobre a linguagem. Ele se aproxima muito mais, em minha opinião, de uma visão de sujeito essencialmente histórico. Posteriormente irei detalhar o que Corrêa diz sobre os três eixos, principalmente o terceiro.

Os três eixos são, portanto, parte do recurso metodológico de Corrêa, mas ele deixa claro que um texto não pode ser definido por apenas um eixo já que entram em

jogo as hipóteses e imagens que o escrevente faz da sua escrita e a possibilidade de emergência de um ou outro elemento linguístico. Corrêa fala, inclusive, que o escrevente está sujeito à “emergência incontável da heterogeneidade própria das práticas sociais” (p. 12), mas ao dizer que, no momento da produção textual, entram em jogo as hipóteses e imagens que o escrevente faz da sua escrita está, mais uma vez, se aproximando da concepção de sujeito histórico e que faz uso da linguagem enquanto prática social.

Corrêa explica que os três eixos dialogam entre si e, por isso, é a circulação dialógica do escrevente que regula o processo de produção textual. Por sua vez, o que regula a circulação dialógica do escrevente é o terceiro eixo, o eixo da dialogia com o já falado/escrito, já que há dialogismo em toda atividade linguística. É importante dizer também que no momento da produção textual são acionados, de maneira nem sempre consciente, saberes ligados às práticas sociais do escrevente que podem emergir no seu texto. Nisto consiste um ponto de *individuação*, resultado da experiência do sujeito com a linguagem. As marcas de individuação só podem ser consideradas se em relação com o conceito de dialogia. Com a ideia de individuação o autor pretende rejeitar a ideia de sujeito assujeitado e a de indivíduo. Da ideia de sujeito assujeitado ele mantém apenas, através da noção de heterogeneidade e de representação, a noção de que o outro é constitutivo do sujeito. Heterogeneidade e representação “dão pistas da divisão enunciativa do sujeito e das formas discursivas que identificam o sujeito a grupos” (p. 16).

Feitas essas considerações, passo ao detalhamento de outros dois aspectos metodológicos importantes do trabalho de Corrêa. Primeiramente no que se refere ao tratamento linguístico que ele dá aos textos. O autor se utiliza de uma abordagem enunciativa. Os textos são vistos como “produtos da língua posta em discurso” (p. 18), e procura-se considerar, na descrição, “o modo de assunção do discurso pelo escrevente” (p. 18). Segundo o autor, esta é uma abordagem benvenistiana da enunciação. Ao mesmo tempo, ao considerar a circulação imaginária, a historicidade e a réplica há uma aproximação a Bakhtin:

O conhecimento teórico que permite ao analista reconhecer a flutuação do escrevente está também, em parte, relacionado com os diferentes modos de planejamento do texto oral e do texto escrito, os quais, não explicitamente e apenas em termos práticos, são dominados também por qualquer falante/escrevente. Tal conhecimento, porém, frequentemente deixa de atuar na produção escrita do escrevente, pondo-o em situação de variar o grau de convivência entre oral/falado e letrado/escrito em função de seu envolvimento com o assunto abordado ou com o destinatário a quem se dirige. Desse modo, o diálogo que o escrevente procura estabelecer com a instituição acaba por colocá-lo numa posição indefinida, pois, ao investir-se do código por ela proposto – código a que teve acesso especialmente por meio da escola –, não deixa, no entanto, de enunciar em conformidade com lugares que ocupa em outras práticas sociais. É comum o escrevente sentir-se interpelado pelo assunto ao se posicionar nesses outros lugares, de onde frequentemente constitui sua réplica. Caracteriza-se, assim, em diferentes momentos do texto, a indefinição da sua posição, podendo-se ouvir o escrevente enunciar-se também de posições que ocupa em suas práticas orais/faladas (p. 19).

Neste sentido, o enunciado do outro é introduzido em nosso enunciado e a inter-relação entre os dois enunciados têm ligação com as réplicas do diálogo. A escrita proporcionaria a interlocução que pode ir em direções diferentes: ora levando em consideração aspectos sintáticos e semânticos, buscando escrever de acordo com as normas tradicionais da escola; ora agrupando a conversação oral e escrita, atribuindo características do oral para o escrito. Para Corrêa, este é “um fator ligado ao enunciado e não propriamente ao sistema da língua” (p. 20).

O segundo aspecto metodológico importante refere-se ao tratamento dado às flutuações dos escreventes. O que o autor faz é tentar enxergar nos textos as pistas linguísticas, reunindo as mesmas, a fim de encontrar regularidades que possibilitem visualizar a circulação dialógica do escrevente pelo imaginário sobre a escrita e, assim, caracterizar o modo heterogêneo de constituição da escrita. Trata-se de uma ancoragem nos estudos de Ginzburg sobre o paradigma indiciário. As ocorrências particulares, como chama o autor, são vistas como “o processo incessante de (re-) produção de padrões, ligados aos diferentes gêneros, específicos ou não da escrita” (p. 22). O sentido de (re-) produção vem de Foucault e, no caso do corpus de Corrêa, tem

a ver com a história do sujeito e sua relação com a linguagem. Tem a ver também com o evento vestibular, encarado como “momento particular de manifestação do imaginário” (p. 22). Neste sentido, o método de análise deve favorecer a singularidade dos dados e a especificidade do que é regular. Corrêa não tem, então, intenção de quantificar os dados, ao contrário, quer caracterizar as representações do escrevente sobre a (sua) escrita na circulação pelos três eixos. Sua análise está, portanto, voltada para o **processo** de escrita. Em termos de metodologia, vejo aqui mais um ponto de encontro entre a minha pesquisa e a pesquisa de Corrêa já que pretendo fazer uma análise que aborda a singularidade e o processo de aquisição da escrita, no entanto, o autor diz ser possível, a partir da singularidade, revelar aspectos mais gerais do processo de aquisição da escrita e, nesta pesquisa pretendo, justamente, abordar a singularidade enquanto fenômeno que foge às generalizações. Neste sentido, minha análise não tem o objetivo de definir aspectos da aquisição comuns a todas as crianças.

Tendo como base, portanto, o paradigma indiciário, Corrêa encara o oral/falado e o letrado/escrito como práticas sociais que são, por sua vez, heterogêneas. As práticas sociais deixam marcas linguísticas na materialidade do texto tornando possível enxergar “o múltiplo cruzamento entre o escrito/falado e o letrado/oral, num modo heterogêneo de constituição que não faz mais do que registrar a relação entre língua e história” (p. 27). Mas as pistas linguísticas não se “oferecem espontaneamente” aos olhos do pesquisador, ao contrário, é preciso usar de interpretação para “dar sentido e contexto ao traço sutil” (Ginzburg, 1991 apud Corrêa, 2004, p. 27). Deste modo, acredito que o pesquisador pode usar de sua interpretação para analisar os dados. Ao olhar para o diálogo na escrita da criança, também devo acionar minha interpretação a fim de identificar a relação sujeito/linguagem na materialidade dos textos ainda que tendo motivações diferentes das de Corrêa.

A respeito da consideração da imagem que o sujeito faz sobre a (sua) escrita, aplica-se também o paradigma indiciário já que Corrêa busca indícios da história do sujeito com a linguagem. O fato de o autor considerar as pistas linguísticas presentes nos textos ao invés de pré-elaborar categorias de análise também tem a ver com o paradigma indiciário. A este respeito o autor coloca, com Caprettini (1991), que é

preciso tomar cuidado para que o tipo do olhar do analista não foque somente naquilo que “parece ser mais visível” (p. 29). Sendo assim, ao olhar para o texto, é preciso “saber para onde olhar” (p. 30).

Ainda a respeito da elaboração de categorias, Corrêa faz uma citação de Abaurre (1989) que diz que postular categorias a partir de dados de aquisição proporciona tão somente a organização e a descrição dos dados e jamais diz sobre o seu processo (de aquisição). Finalizando a descrição deste item metodológico, o autor afirma que propor pistas linguísticas é de fundamental importância quando se quer enxergar a relação oral/falado e letrado/escrito. Afirma também que

na prática, essas pistas linguísticas serão vistas como pontos de *individuação* do sujeito, expressão com a qual pretendo assinalar pontos de ruptura da cadeia discursiva que denunciam a circulação do escrevente pela imagem que ele faz da (sua) escrita, evidenciando a heterogeneidade que os (a ele e a sua escrita) constitui (p. 34).

Até aqui foram expostas as opções metodológicas de Corrêa que podem ser aplicadas a dados diferentes daqueles apresentados pelo autor. Existem outros fatores, agora mais relacionados ao evento do vestibular ou à escrita do vestibulando, que também merecem destaque.

Segundo o autor o escrevente, ao elaborar uma redação para o vestibular, traz consigo uma bagagem individual, ou seja, um conhecimento prévio sobre o tema e certa maneira de fazer as associações necessárias para se cumprir o objetivo da prova. Além disso, existem outros fatores muito particulares interferindo no momento de produção, como por exemplo, a interpretação dos enunciados. Dito de outra forma, a história do escrevente é fator importante do processo de produção textual. Neste sentido, Corrêa diz que “o processo de escrita do vestibulando começa muito antes do produto final levado à avaliação” (p. 39). Da mesma forma, a criança chega à escola trazendo uma bagagem individual de experiências vividas o que irá influenciar nos diálogos que ela estabelece no momento da produção textual. Devido a isto, Corrêa considera que a produção textual deve ser concebida como um *processo de textualização* e, com isso, possibilita o deslocamento do olhar (do analista) do produto

final para o produtor. Isso implica, fundamentalmente, que o foco da análise vai estar no processo de produção textual. Importante retomar que, em minha opinião, a historicidade de cada sujeito só existe devido à sua inserção anterior na linguagem. O sujeito é constituído historicamente na linguagem, ou seja, é pela via do funcionamento simbólico da linguagem que o sujeito se torna essencialmente social.

Feitas estas considerações metodológicas, apresento o primeiro eixo de representação que Corrêa chama de **o escrevente e a representação da gênese da escrita**. Ao olhar para o texto, o autor busca as pistas que o gesto articulatório do oral deixa na escrita. Deste modo, procura apreender a gênese da escrita que, na escrita do vestibulando, trata-se do “vestígio de uma temporalidade gráfico-sonora numa espacialidade, também ela, gráfico-sonora” (p. 47). Em outras palavras, o autor diz que é possível que o escrevente tome a escrita como instrumento para “gravação da memória sonora do falado” (p. 48). Aos olhos do gramático essas ocorrências poderiam ser tratadas apenas como erro, mas Corrêa dá um tratamento diferente a elas ao dizer que expressam um aspecto comunicativo do discurso que, por sua vez, diz da relação do sujeito com a escrita. Neste sentido, as marcas do gesto articulatório impressas no texto do vestibulando devem ser vistas como características do modo heterogêneo de constituição da escrita. Segundo o autor, o escrevente imagina que a oralidade pode ser integralmente representada pela escrita e nisso consiste a “imagem que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese” (p. 51). Vale dizer que este ato não é consciente, pois não se trata de assumir que a oralidade interfere na escrita num sentido de refletir sobre uma coisa e aplicar em outra. O que o autor quer dizer é que “o escrevente projeta a situação comunicativa em sua escrita de modo a se presentificar” (p. 101).

Positivamente, este eixo torna possível colocar em cheque a suposta pureza da escrita, pois ao ceder lugar ao oral no escrito determina uma relação entre tais modalidades, ou seja, abre espaço para a circulação de uma na outra. Negativamente, a existência do trânsito entre oral e escrito leva à falsa ideia de que a escrita representa fielmente o oral já que ao projetar o fônico no gráfico o escrevente tende a identificar as duas coisas.

Levar em consideração a gênese da escrita ao analisar textos significa olhar para a relação do sujeito consigo mesmo e também observar “pontos de individuação” linguisticamente marcados. O autor dá o seguinte exemplo: o conector “e” tem a função de marcador de manutenção de turnos e/ou mudança de tópico no oral. Se o escrevente transfere a função oral do conector para a escrita acaba produzindo uma sintaxe fragmentária. No conjunto de textos analisados pelo autor fica evidente que, ao utilizar o conector “e”, o escrevente busca manter a atenção do interlocutor e deixar claro que está pessoalmente envolvido com o tópico, duas características muito presentes no oral, segundo o autor. Deste modo, fica clara a circulação dialógica do escrevente dando indícios de como se dá a relação do mesmo com a linguagem.

O autor também dá exemplos de manifestações singulares no que refere à pontuação, coordenação e segmentação quando da influência da prosódia. Segundo ele, a prosódia deixa-se ver na escrita quando se articula com outros planos. As escolhas que o escrevente faz ao utilizar a pontuação, por exemplo, evidenciam tal articulação. Nas palavras dele, o escrevente tende a “representar a gênese da escrita como um percurso que supõe a passagem direta da prosódia do falado (...) para o que o escrevente toma como registro integral dessa prosódia no escrito” (p.138).

Existem, então, diferentes maneiras de se analisar um texto. Uma análise que prioriza a ortografia convencional caracterizaria o escrevente como inapto. Se o avaliador¹¹ leva em consideração a gênese da escrita, o escrevente pode ser visto como participante do jogo dialógico de julgamento do modo de constituição da escrita.

O primeiro eixo me sugere a ideia de que a criança, em situação escolar, produz seu texto dialogando com outros textos, principalmente textos orais. Sendo possível enxergar e caracterizar este diálogo estaremos, também, visualizando o processo de escrita.

O segundo eixo formulado por Corrêa e que se chama **o escrevente e a representação da escrita como código institucionalizado**, fala do imaginário do escrevente a respeito de uma escrita que é a culta. A escrita culta está relacionada, principalmente, com a escola. Trata-se de uma imagem de *escrita pura*, ou seja, que

¹¹ O avaliador, neste caso, é figura que integra o quadro investigativo de Corrêa, pois está presente no imaginário do escrevente.

não apresenta marcas da oralidade. Esta imagem se cria para o escrevente não só devido ao que a escola impõe, mas devido também ao que é socialmente partilhado a respeito da escrita formal. Neste sentido, o segundo eixo tem a finalidade de recuperar, através das marcas linguísticas do texto, a imagem que o escrevente cria do institucionalizado para a (sua) escrita. A tentativa de adequar o texto ao institucionalizado mostra que os fatos linguísticos, em seu processo de textualização, têm um caráter de prática social. Nas palavras do autor,

o letrado/escrito praticado, precisamente ao registrar a tentativa de alçamento ao suposto como institucionalizado para a escrita, evidencia que o escrevente não ocupa esse lugar e faz soar sua voz a partir de outras práticas sociais, fato que situa seu texto num modo heterogêneo de constituição da escrita (p.62).

O segundo eixo trata, pois, da “apropriação da escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado”, ou seja, das tentativas que o escrevente faz de representar em sua escrita o que imagina ser o código escrito institucionalizado. Segundo o autor, o escrevente vincula a atividade de produzir textos à instituição escola. Imagina que a instituição espera dele uma produção de alto nível, seguindo normas cultas. Para alcançar seu objetivo, o escrevente propõe uma “mixagem” que leva em consideração o “letrado/escrito como um modo autônomo de expressão” (p. 165). Mas tal autonomia, segundo o autor, “não tem um modelo puro nem, de resto, um correspondente empírico” (p. 166) e leva a uma ilusão de que se pode transformar a oralidade em escrita. Como consequência

essa busca de um modelo leva o escrevente a exceder-se numa caracterização do texto baseada em características que ele supõe como próprias (e até exclusivas) da escrita. Nessas ocasiões, evidencia-se, de modo privilegiado, sua representação do código institucionalizado, imagem por meio da qual representa a (sua) escrita, seu interlocutor e a si mesmo.” (p. 166).

Ainda neste eixo, é possível apreender o modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita. Ele faz tentativas de alcançar a escrita culta formal e reproduz discursos estabilizados na instituição escolar; se auto-coloca numa posição,

levando em consideração a posição do interlocutor que, neste caso, é de prestígio por se tratar do professor.

São muitas as dimensões linguísticas que exemplificam a chamada “circulação dialógica do escrevente” pelo segundo eixo e também pelo primeiro. Elas aparecem nas estruturas sintáticas, nas escolhas lexicais que o escrevente faz, no modo como ele organiza o texto e também nos recursos argumentativos que utiliza. O autor justifica a variedade de dimensões linguísticas que deixam ver a circulação dialógica do escrevente pelos eixos dizendo que não se trata de características da linguagem escrita, mas sim das representações que o escrevente faz. Neste sentido, as representações não são exclusivas de apenas uma dimensão linguística.

A respeito das representações que o escrevente faz o autor explica que

o fator condicionante básico do aparecimento dessas representações é sempre o caráter de réplica – em geral, tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional -, ligado à relação que o escrevente mantém com a linguagem por meio do modo de enunciação utilizado (incluindo: gênero produzido, destinatário constituído, tema abordado, dados esses que participam das condições de produção e do jogo de expectativas associado a essas condições) e não a sua relação com características tidas como absolutas da escrita em geral (p. 168).

Para auxiliar nas discussões a respeito da presença na escrita do outro representado, Corrêa cita o trabalho que Cláudia Lemos realiza para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1988. A autora explica que, ao se deparar com as dificuldades, o escrevente tende a “preencher” seu texto de acordo com o que ele pensa ser o modelo ideal e esperado. Deste modo, o escrevente assume um duplo papel: o do interlocutor representado e o seu próprio. É a ação conjunta dos papéis que torna o discurso escrito de uma complexidade muitas vezes oculta aos nossos olhos. Mas a autora vai ainda mais longe. Ela explica que o escrevente associa as imagens (a do interlocutor e a do modelo de escrita institucionalmente estabelecido) e acaba por se anular. Corrêa conclui, então, que o escrevente supõe estar construindo um texto com

sentido, mas na verdade se distancia da elaboração de sentidos quando se propõe a reproduzir “esquemas textuais” pré-estabelecidos.

Ao analisar os textos o autor procura os “pontos de individuação” e cita Pêcheux para dizer que tais pontos deixam ver “pontos de deriva” que podem “se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (p.88) e, então, mostrar mais uma vez que o escrevente constrói representações. Trago como exemplo a análise feita a partir da construção de sintagmas nominais. O autor leva em consideração a escolha e a posição do adjetivo. Tais escolhas deixam ver que o escrevente faz tentativas de alcançar o padrão normativo de escrita culta. Trata-se de optar pela construção “DETERMINANTE + ADJETIVO + NOME” juntando-se à escolha inadequada do adjetivo como no trecho que reproduzo a seguir:

*“Crianças assassinas e assassinadas dão páginas de jornal que **a concreta sociedade** vira diariamente, sem nenhum sinal de comoção ou indignação.”* (Grifo meu, p. 187).

O autor dá muitos outros exemplos de marcas sintáticas, lexicais, organizacionais, argumentativas e ortográficas que deixam ver a circulação do escrevente pelo segundo eixo, mas não convém apresentar todos eles aqui.

O terceiro e último eixo de representação, chamado **o escrevente e a dialogia com o já falado/escrito**, trata, como sugere o nome, das relações que o escrevente estabelece com outros textos no momento da produção textual. Para tanto, o autor busca as pistas linguísticas presentes nos textos, ou seja, busca marcas da *heterogeneidade mostrada*, no sentido descrito por Authier-Revuz e que será abordado posteriormente.

Interessante notar que Corrêa não está interessado em simplesmente apontar quais os trechos que dialogam com outros textos, mas sim observar como o escrevente faz esse diálogo e, principalmente, como ele transfere isso para o seu texto e, sendo assim, deixa suas marcas enquanto sujeito imerso num universo social e simbólico. O terceiro eixo possibilita, mesmo que de um lugar teórico diferente, uma discussão

teórica muito importante para a minha pesquisa, principalmente devido a sua característica dialógica. Passo então ao detalhamento teórico deste eixo.

Segundo Corrêa, a linguagem em sua utilização é de caráter dialógico. O escrevente realiza, obrigatoriamente, um diálogo com outros textos e o faz através da circulação pelo imaginário sobre a própria escrita. A dialogia passa pelo social, ou seja, se dá pela “vinculação a uma prática social” (p. 229). O resultado da dialogia pode ser visto no texto. Este, por sua vez, deve ser considerado como *produto do já-dito*. Neste sentido, o autor está se aproximando de Authier-Revuz assumindo que todo discurso é produto do interdiscurso e, conseqüentemente, assumindo que o escrevente dialoga com sua exterioridade, ou melhor, com o que imagina ser a exterioridade. O reflexo desse diálogo no texto é o que Authier-Revuz chama de *heterogeneidade mostrada*. Corrêa afirma, ainda, que as marcas linguísticas da relação do escrevente com outros discursos podem ser chamadas, grosso modo, de *relações intertextuais*, tal como definido em Fiorin (1994).

A respeito das relações com a exterioridade, Corrêa assume que tais relações acontecem durante o processo de escrever e, neste sentido, a escrita representaria não o exterior, mas sim a relação que o escrevente tem com a exterioridade. A exterioridade, neste caso, pode ser entendida como o mundo ou como a fala. A este respeito o autor explica:

...embora a concepção de escrita que adoto não seja a da escrita como forma de representação, concepção que implicaria pensá-la como produto acabado resultante da relação que mantém com outros produtos (o do vivido e o do falado – este último, apenas didaticamente, separado do vivido), não é inútil investigar de que modo, no processo de textualização escrita, o escrevente pode localizá-la mais como uma relação com o processo do vivido (com o mundo) ou mais como uma relação com o processo de elaboração verbal (com o falado) (p. 232).

Neste sentido, o escrevente atribuiria um papel ao seu interlocutor e, com isso, elaboraria uma imagem da própria escrita mais relacionada com o mundo ou com o falado. Nisto consistiria o processo de textualização pela escrita. Citando Bakhtin

(1992), Corrêa explica que o escrevente atribui um lugar ao seu interlocutor. Este lugar pode estar mais para o *auditório social* (relacionado ao mundo interior, às motivações, às apreciações, etc), ou mais para o *auditório da criação ideológica* (no caso de indivíduos mais aculturados lidando com a tentativa de alçamento à escrita institucionalizada, por exemplo). O lugar que o escrevente atribui ao seu interlocutor seria decisivo no processo de textualização, pois interfere na sua relação com o processo vivido e com o processo de elaboração verbal (o falado). Pode-se visualizar, então, que existe uma relação entre o processo de textualização, o processo vivido e o processo de elaboração verbal (falado), relação esta que é mediada pela imagem do interlocutor e que é evidência de que há uma dimensão dialógica na constituição da escrita. Corrêa também aborda a dimensão dialógica da constituição da escrita, mas recusa entender a escrita como **produto que representa o mundo e a fala**. Ele quer apreender, através da proposta dos três eixos, a escrita em seu **processo** e, sendo a dimensão dialógica a base das representações do escrevente, captar a alternância do terceiro eixo em direção ao imaginário sobre a gênese da escrita (primeiro eixo) e em direção ao imaginário sobre o código escrito institucionalizado (segundo eixo).

Graças à consideração do caráter dialógico da linguagem é possível tomar as pistas linguísticas como indícios de interação. Isso significa que o diálogo na escrita é parte integrante do processo pelo qual o sujeito se constitui como escrevente.

A elaboração do terceiro eixo por Corrêa teve como objetivo abordar a circulação dialógica do escrevente pelas representações que ele faz de sua exterioridade e, por isso, este eixo é o que permite ao escrevente colocar-se em relação com o outro. Segundo o autor, o terceiro eixo guarda a “dimensão dialógica que permite o movimento entre os eixos, marcando *zonas de contato*” (p. 238) e é “ele mesmo um polo de circulação” (p. 238).

Ainda com respeito à dialogia, Corrêa utiliza a noção de *dialogismo mostrado*, presente em Maingueneau (1989), definido como o que *diz respeito à interdiscursividade manifestada*. No que se refere à interdiscursividade, Corrêa cita novamente Bakhtin (1992), que diz que a exterioridade, ou seja, o meio social é o *centro organizador de toda enunciação*. No caso específico da linguagem escrita no evento vestibular pode-se dizer que o escrevente não está em relação somente com o

seu texto, mas está também em relação com o que imagina ser o discurso do outro acerca do seu texto. Neste sentido, o estabelecimento do diálogo com o outro, presente ou representado, é fator obrigatório na atividade de produção textual.

A respeito dos erros na escrita Corrêa comenta que, muitas vezes, são tomados como indícios de uma inaptidão por parte do escrevente quando na verdade são sinais da heterogeneidade típica de toda atividade linguística. Ou, nas palavras do autor, os erros são “indícios que compõem a complexa heterogeneidade do feixe de material semiótico que o escrevente articula em seu processo de escrita” (p. 252). O problema é que, para aqueles que enxergam apenas o produto final, torna-se impossível enxergar os erros na escrita em sua especificidade e complexidade semiótica. Em minha pesquisa considero os *erros* como um forte indício de que o diálogo está presente na escrita da criança, pois através deles este processo fica mais visível. Portanto, os *erros* participam, do mesmo modo que os *acertos*, da análise a que me proponho.

Feitas estas considerações teóricas a respeito do eixo da dialogia com o já falado/escrito, passo a descrever o modo com que Corrêa aplica esses conceitos na análise de seus dados. A primeira postulação importante é a de que, considerando a circulação imaginária do escrevente, é preciso mostrar como o terceiro eixo aparece representado nos textos. Para tanto, as considerações de Authier-Revuz são fundamentais.

Authier-Revuz (2004), no texto intitulado *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*, desenvolve o conceito de heterogeneidade enunciativa baseando-se na concepção de interdiscurso da análise do discurso de linha francesa, na teoria do sujeito presente na psicanálise e na noção de dialogismo apresentada por Bakhtin. Este último apresenta em seus trabalhos uma concepção dialógica da linguagem. Para Bakhtin o discurso dialoga com outro discurso e também com o receptor do discurso. A autora também busca subsídios na releitura que Lacan faz de Freud a fim de incluir em seus trabalhos a concepção psicanalítica de que não há unicidade significante no discurso. Deste modo, Authier-Revuz entende o sujeito como sendo efeito de linguagem e busca explicar como esse sujeito se constitui olhando para a heterogeneidade do discurso.

Para a referida autora um discurso nunca é homogêneo, pois carrega consigo outros discursos. Importante ressaltar que o atravessamento de outros discursos ocorre de maneira não intencional no dizer do sujeito, ou seja, não há controle, por parte do sujeito, sobre a emergência de outros dizeres em seu dizer. Dito de outro modo, a heterogeneidade com que se apresentam os discursos não se deve somente ao interdiscurso, mas também ao constante atravessamento do inconsciente.

Partindo do princípio de que a linguagem é heterogênea em sua constituição, Authier-Revuz pode dizer que o discurso também o é. Ela elaborou conceitos para esclarecer o funcionamento desta heterogeneidade: propôs as formas de heterogeneidade *constitutiva* e *mostrada*.

A heterogeneidade discursiva pode aparecer na materialidade textual revelando marcas da presença do outro e, sendo assim, estamos tratando de um caso de **heterogeneidade mostrada**. Tal fenômeno é possível devido à possibilidade do sujeito escrevente criar imagens (do outro, de outros discursos). Nas palavras da autora, trata-se do estabelecimento de um “jogo com o outro”. Em todo caso, não é fácil separar sujeito escrevente e outro olhando para o texto, pois a presença do outro pode ser recuperável e linguisticamente descritível, mas não é demarcada, ou seja, a presença do outro no texto é, para usar os termos da autora, “diluída”. Em outras palavras, é possível identificar outros discursos, na superfície do texto, e analisar tal heterogeneidade. A heterogeneidade mostrada pode ser *marcada*, quando do discurso direto, citação, uso de aspas ou itálicos, e, portanto, considerada da ordem da enunciação, ou *não marcada*, como na ironia, discurso indireto livre, metáforas, considerada da ordem do discurso. Nos dois casos, ainda que de maneiras diferentes, “o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso” (p.12). O conceito de heterogeneidade mostrada é o que permite pensar na ideia de *diálogo na escrita*, tema desta pesquisa. Se o texto da criança apresenta marcas linguísticas da presença do outro, podemos tomar estas ocorrências como indícios de que há um caminho aberto para uma relação. Esta relação, na minha pesquisa, ganha estatuto de diálogo.

Há casos em que a heterogeneidade não aparece marcada linguisticamente na superfície discursiva, ou seja, a presença do outro não é explícita, permanece no

interdiscurso. Neste caso estamos tratando da **heterogeneidade constitutiva**. Mesmo que de forma não explícita o outro está sempre presente nos discursos, que são construídos historicamente, e não há discurso que não seja constituído pela heterogeneidade constitutiva. Deste modo, somente algo que já foi dito entra no campo do dizível. Baseada no dialogismo do círculo de Bakhtin a autora diz que os sujeitos são constituídos ao passarem pelos discursos do outro, sendo que os sentidos são formados em situações dialógicas. Neste sentido, todo discurso é formado pela relação com outros discursos e é *penetrável* a outros sentidos. Nisso constitui o “exterior constitutivo” de que fala a autora. Não é possível ter acesso à imagem que o sujeito cria, mas podemos ver, através das marcas linguísticas, que elas são parte do processo de textualização. Mais difícil ainda seria imaginar como a criança, em período de aquisição, estabelece imagens e diálogos. O mais importante, no entanto, é não deixar de considerar este aspecto e é a este propósito que este trabalho serve. Criar imagens (do outro, da própria escrita), portanto, também significa estabelecer um diálogo com essas imagens. O sujeito cria a ilusão de que está se distanciando da prática de produção textual e olhando com os olhos de seu interlocutor. Realiza o ato linguístico e constitui-se nele. Neste sentido, não é possível delimitar com total clareza como se dá, no momento da produção textual, a movimentação do sujeito pela criação de imagens, estabelecimento de diálogos e constituição subjetiva.

Tanto na heterogeneidade mostrada como na constitutiva o discurso não pode ser considerado como exclusivo de um enunciador. Há sempre de se considerar a que existe ali o discurso de um outro, sendo esta uma característica fundamental da concepção de Authier-Revuz. Em suma, as marcas linguísticas de outros discursos que são “visíveis” são heterogeneidades mostradas e estão em constante negociação com a heterogeneidade constitutiva.

Voltando às análises de Corrêa, uma primeira constatação tem a ver com “a presença de outro enunciador no texto do escrevente” (p. 254). A hipótese é a de que o escrevente em situação escolar cria um imaginário sobre a posição de seu interlocutor (que também é o avaliador) e tenta convencê-lo da qualidade de seu texto através de citações de outros textos e autores. A remissão a outro enunciador, que pode ser uma autoridade intelectual, pelo uso do discurso direto, por exemplo, mostra que o

escrevente quer valorizar o seu texto e “alçar-se para onde supõe estar seu interlocutor” (p. 259).

Outra constatação de Corrêa tem a ver com as referências que o escrevente faz à própria língua. Estão inclusos neste aspecto as referências a outros discursos, outras modalidades de sentido, outras palavras ou outras línguas. A remissão à própria língua é, também, uma maneira do escrevente alçar-se ao que imagina ser a escrita de prestígio, além de ser utilizada para argumentar. Neste sentido, estas ocorrências mostram a relação entre o sujeito e a linguagem, bem como daquele com o interlocutor representado.

O terceiro eixo também pode ser visto nos textos quando o escrevente utiliza-se de outros registros discursivos. Isto quer dizer que ele utiliza alguma palavra ou frase, mas ao mesmo tempo as recusa como sendo de seu próprio dizer. Geralmente, esta recusa vem marcada pelo uso de aspas. A tendência é a recusa à informalidade já que o escrevente, estando sob avaliação, quer ser visto como sujeito que domina a escrita culta formal e, mais ainda, que sabe diferenciar o formal do informal. Mas a recusa do formal também pode acontecer. Percebe-se, então, a dialogia com a instituição avaliativa¹², passando pelo imaginário sobre o código escrito institucionalizado.

De forma semelhante, o escrevente pode fazer remissões ao leitor. Ele preocupa-se em defender sua opinião quando imagina que o leitor possa discordar, ou seja, ele antecipa a leitura do outro. Além disso, o escrevente pode imaginar que o leitor conhece profundamente o assunto de que está tratando, principalmente nos casos em que escreve para ser avaliado por alguém. No caso específico do corpus de Corrêa, por exemplo, o escrevente pressupõe que seu leitor conhece os textos da coletânea de apoio à produção da redação do vestibular. Segundo o autor, este é um aspecto do eixo da dialogia com o falado/escrito que tem a ver com a imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita.

Creio que foi possível visualizar o modo de funcionamento do terceiro eixo através da descrição de alguns momentos da relação do escrevente com o já dito/lido. Foi possível, também, constatar a heterogeneidade com que esta relação se dá,

¹² Neste caso, a instituição que avalia é a Unicamp já que se trata de uma prova de vestibular.

heterogeneidade que é, ela mesma, uma *propriedade organizadora da própria escrita*. Dito de outro modo, o terceiro eixo mostra que o escrevente se coloca em relação com o outro no momento da produção textual. Por isso, é este eixo que o autor considera como a base da constituição do sujeito como sujeito escrevente. O grande ponto de encontro entre a minha pesquisa e o trabalho de Corrêa está, pois, exposto neste eixo. Refere-se à noção de que a constituição da escrita é de caráter *dialogico*. O terceiro eixo tem, portanto, uma característica especial que é a de “ligar-se a uma dimensão constitutiva da linguagem em geral, portanto ligada também a uma dimensão de constituição da escrita: a da dialogia” (p.237). A consideração da dialogia é uma hipótese evidenciada também pelos dois primeiros eixos, juntamente com o terceiro, mas o autor explica que os dois primeiros eixos são “parâmetros mais ou menos difusos” (p. 237) por envolver as práticas sociais do escrevente. Para finalizar a apresentação dos eixos de circulação dialógica é necessário explicar que os três eixos atuam juntos e sua atuação “passa necessariamente pela imagem que o escrevente faz da (sua) escrita” (p.12) e, por isso, os textos não são caracterizados como pertencentes a um ou outro eixo.

Em minha opinião, o trabalho de Corrêa aproxima-se de uma concepção de sujeito histórico. O fato de dizer que o escrevente constrói imagens a respeito da escrita me remete a uma concepção de sujeito que “reflete” ou que “age” intencionalmente. Além disso, cita autores como Lúria para falar sobre a aquisição da linguagem. O autor também dá ênfase a aspectos do social dizendo, inclusive, que a atividade de produção textual só é possível porque passa pelo domínio do social. Neste sentido, afasto-me da concepção de Corrêa para permanecer com as concepções já expostas no capítulo 1, a de sujeito do inconsciente. Também me afasto de Corrêa quando ele diz que a escrita tem um caráter dialógico e que este diálogo se estabelece através do imaginário. Prefiro dizer que o diálogo com outros textos é constitutivo da escrita da criança, aproximando-me somente das concepções de Jacqueline Authier-Revuz, e que ele (o diálogo) é regulado pelas possibilidades abertas pelo sistema da língua. Neste sentido, o trabalho de Corrêa me serviu, então, como inspiração para pensar o diálogo na escrita da criança, mas volto à minha posição teórica de origem: a do interacionismo em aquisição de linguagem.

CAPÍTULO 2

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para a realização desta pesquisa utilizo um conjunto de textos infantis cedidos por uma professora da rede pública do ensino fundamental. Trata-se de textos do segundo, terceiro, quarto e quinto ano, totalizando 91 textos dos quais 19 foram analisados com detalhes. É necessário explicar que, todos os textos apresentam indícios do diálogo e digo isso baseada na concepção de *heterogeneidade constitutiva* presente em Authier-Revuz (2004) e que foi apresentada no primeiro capítulo, mas alguns apresentaram evidências mais fortes da presença deste diálogo e são estes que trago para a análise. Em outras palavras, todos os textos passaram por uma pré-análise, mas os 19 textos que apresento colocaram em evidência, para mim, de uma maneira mais clara que os demais, a questão do diálogo enquanto constituinte do texto da criança. Cada criança produziu um texto apenas. Os textos foram produzidos dentro da sala de aula mediante a solicitação da professora. Pedi a ela que registrasse a ordem, ou melhor, o comando dado para a realização dos textos e também que os mesmos fossem entregues a mim sem as correções dela. Orientei, também, que no momento da produção textual ela poderia responder às solicitações dos alunos normalmente, como é de costume na rotina da sala. Não foram feitas exigências quanto a forma dos textos, ou seja, as crianças estavam livres para produzir qualquer tipo de texto, de qualquer tamanho, acompanhados ou não de desenhos. A seguir, apresento um quadro que mostra quantos textos foram produzidos em cada turma e qual foi o comando da professora.

Turmas	Quantidade de textos produzidos	Quantidade de textos selecionados para análise	Comando da professora
2º Ano	29 textos	7 textos	“Inventem uma história”
3º Ano	17 textos	4 textos	“Escrevam uma historinha sobre qualquer coisa que quiserem”
4º Ano	17 textos	4 textos	“Façam um texto contando sobre o que vocês gostam de fazer”
5º Ano	28 textos	4 textos	“Escrevam um texto sobre o melhor dia da vida de vocês”

Os textos selecionados encontram-se todos em anexo. Os textos do segundo ano correspondem ao anexo I, os do terceiro ano ao anexo II, os do quarto ano ao anexo III e os textos do quinto ano correspondem aos do anexo IV. Para a correspondência entre os anexos e os textos trazidos para a análise, determinei uma numeração para cada texto. Os textos vêm, então, acompanhados de um número relativo à turma que pertence seguidos de um número entre parênteses que define a sua disposição nos anexos. Sendo assim, o texto 3 (4) corresponde a um texto produzido por uma criança do terceiro ano e é o quarto texto do anexo II.

Minha hipótese é a de que os textos infantis apresentam, em sua materialidade, indícios do diálogo com outros discursos e que tais indícios podem ser concebidos de forma a gerar uma discussão a respeito do processo de constituição da criança enquanto escrevente. Defini, então, o objetivo de conceber uma maneira de pensar o diálogo na escrita da criança a fim de revelar aspectos do processo de aquisição de escrita. Neste sentido, a análise dos dados está pautada na identificação de possíveis pistas linguísticas e, posteriormente, na possibilidade de se pensar o diálogo para o fenômeno identificado. Vejo, sob a luz do Interacionismo, cada indício do diálogo como

revelador do processo de aquisição da escrita e da relação do sujeito com a fala/escrita do outro, com a língua e com a própria fala/escrita.

Passar de não falante a falante de uma língua constitui um fenômeno estudado por pesquisadores do campo da aquisição de linguagem. As pesquisas neste campo também abrangem o fenômeno de aquisição da linguagem escrita.

As mudanças em direção à fala ou à escrita convencional podem receber diferentes tratamentos a depender do embasamento teórico que o pesquisador adota. Para o interacionismo em aquisição de linguagem, abordagem que adoto nesta pesquisa, tal como formulado por Cláudia Lemos, as mudanças em direção à fala/escrita convencional devem ser vistas pelo pesquisador de modo singular. Ao se debruçar sobre o dado, o pesquisador não toma a fala em si como unidade de análise, mas sim o diálogo. As mudanças que ocorrem na fala/escrita são concebidas como efeito do funcionamento linguístico-discursivo. É com base em tais afirmações que pretendo olhar para os dados desta pesquisa.

É necessário dizer que os *erros* tem lugar especial nos trabalhos do campo da aquisição de linguagem porque deixam ver mais facilmente o caráter heterogêneo do processo de aquisição, pois decorrem “de uma maneira singular de combinar significantes” (Carvalho e Rozental, 2004, p.50). Neste sentido, os *erros* são vistos como indícios de mudança em direção à fala/escrita do adulto. A análise a que me proponho não prioriza *erros* ou *acertos*, mas achei necessário esclarecer como os *erros* serão encarados nesta pesquisa por se tratar de um conceito importante para a teoria.

Não é meu objetivo discorrer críticas a respeito de outras abordagens no campo da aquisição de linguagem, mas gostaria de destacar a importância que a noção de sujeito, emprestada da psicanálise, tem para o interacionismo em aquisição de linguagem e que, a meu ver, falta em outras abordagens: a noção de sujeito do inconsciente¹³. Cláudia Lemos insere essa noção em seus trabalhos a partir de 1992 e abre as portas para diversos pesquisadores.

A noção de sujeito e o tratamento que se dá aos dados no interacionismo em aquisição de linguagem vão de encontro à ideia de que a escrita seria um instrumento

¹³ Sujeito do inconsciente está em oposição à ideia de indivíduo pensante. Também não coincide com o *eu* do enunciado.

de representação gráfica da fala, pois se o sujeito é o do inconsciente e as mudanças em direção à fala/escrita convencional são heterogêneas, então não há de se supor que o encontro entre fala e escrita seja transparente.

Para pesquisas, como esta, sob a luz do interacionismo em aquisição de linguagem a fala de crianças é indeterminada, ou seja, “não se pode prever, nem imaginar falas de crianças” (Lier-De Vitto e Andrade, 2008, p.61). A indeterminação acontece porque fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança. Dito isto, assumo que fragmentos do discurso do outro retornam também na escrita da criança. Neste sentido, mesmo com as diferenças existentes entre fala e escrita, o interacionismo em aquisição de linguagem abarca essas duas modalidades.

Uma das propostas desta pesquisa consiste em discutir as possibilidades de se visualizar o diálogo nos textos infantis. Neste sentido, estou assumindo que o diálogo se deixa ver através da materialidade do texto, tornando este uma unidade de análise e também um instrumento para a pesquisa.

Olhar para o diálogo significa olhar para o discurso do outro presente no discurso da criança. Considerar o diálogo no texto da criança significa tornar as considerações deste trabalho impossíveis de serem tomadas como critérios avaliativos para produções textuais, como veremos nas análises. As considerações deste trabalho podem, no entanto, servir para **repensar** o modo como as avaliações de produções infantis têm sido feitas, principalmente em âmbito escolar.

Ao se deparar com produções escritas de crianças o pesquisador pode buscar explorar a relação sujeito/linguagem. Como mencionado acima, a materialidade do texto deixa ver as marcas dessa relação, mas para isso o pesquisador se desloca do lugar de leitor que avalia, lugar ocupado pelo professor, para o lugar de quem privilegia e reconhece que a escrita infantil também traz marcas do outro enquanto instância do funcionamento da língua.

A linguagem escrita apresenta especificidades que fazem dela um objeto especial. De acordo com Corrêa (2004), a escrita “imperá sobre as mais variadas formas de registro” (p.XI). O autor coloca três razões para tal império. A primeira é devido a sua materialidade fixável em outra matéria, que ocupa lugar no espaço, é apreendida pela visão, é percebida como “algo palpável” (p. XI). A segunda razão é devido à

capacidade que a escrita alfabética oferece de “apreender e segmentar a dimensão sonora” da fala, ainda que de modo infiel. Quando transformada em matéria, a escrita “permite que o material apreendido no produto gráfico adquira grande flexibilidade em relação ao objeto de sua apreensão, tornando-o, a partir de então, suscetível às experimentações possibilitadas pelo registro dado à visão” (p. XII). A terceira e última razão também está relacionada à sua materialidade gráfica. Consiste no fato de que, aos olhos de quem vê, a escrita é invariável, não importando quanto tempo tenha se passado, ou nas palavras do autor, a escrita tem a propriedade de “permanecer no tempo” (p. XII). Resumidamente, Corrêa coloca: “Sua matéria gráfica, seu caráter simbólico próprio e seu produto invariante no tempo, eis as três razões que justificam o império da escrita alfabética sobre outras formas de registro” (p. XII). Todas essas qualidades provam que a escrita alfabética possibilita abstrair. Diante dessas colocações torna-se necessário esclarecer que a permanência temporal que a escrita permite é material, no sentido de coisa, objeto. O sentido, no entanto, não tem a mesma propriedade. O sentido nunca foi e nunca será único. Esse é um equívoco comum decorrente da confusão que o leitor¹⁴ faz devido à transparência aparente com que a escrita se apresenta aos olhos. Para este leitor existe uma “suposta possibilidade de materializar a coisa significada” e também uma “invariância do sentido” (p. XIII).

Outro aspecto importante a respeito da escrita tem a ver com sua relação com a fala. A maneira como o pesquisador enxerga tal relação pode influenciar no tratamento dado aos textos. Acredito que a relação entre fala e escrita deve ser vista como uma relação entre o sujeito e a linguagem, mas não na forma de correspondência. Existe sim, portanto, uma relação entre esses dois sistemas. Vejamos o que alguns autores dizem a respeito de tal relação.

Marcuschi (1997), ainda que numa abordagem teórica diferente da que adoto para esta pesquisa, faz postulações interessantes sobre a relação fala/escrita. Ele diz que ao observar semelhanças e diferenças entre fala e escrita, é necessário levar em consideração o contexto social dos usos linguísticos que o sujeito faz. Dito de outro

¹⁴ Refiro-me ao leitor leigo, não ao pesquisador interessado nessas questões.

modo, o olhar do analista não deve estar preso ao código, ao produto. Trata-se, portanto, de relevar a importância do social que determina

o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico (p.120).

Importante dizer que, para o autor, existem diferenças em lidar com *formas linguísticas (fala e escrita)* ou com *práticas sociais (oralidade e letramento)*. Ele faz duas distinções: uma entre a relação *fala e escrita* e outra entre a relação *oralidade e letramento*. Portanto, por *fala* entendem-se as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva. Por *escrita* entende-se o material linguístico da escrita, ou seja, as formas de textualização da escrita. Já o *letramento* diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita. O termo *oralidade* é usado para referir habilidades da língua falada (produção, audição).

Ainda segundo Marcuschi (1997), estabelecer dicotomias¹⁵ estanques entre fala e escrita é o mesmo que ignorar fatores dialógicos e discursivos. É necessário levar em consideração que a relação entre fala e escrita se dá pela língua e de maneira indeterminada, mas muitas vezes cometemos o equívoco de enxergar a escrita como produto transparente e bem definido. Em outras palavras, as relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Outro equívoco comum é o de considerar a atividade de escrever como *monologada*. Na verdade, tanto fala como escrita são atividades *dialogadas*. Por trás

¹⁵ Em seu artigo, Marcuschi (op. cit.; p.127) apresenta as seguintes dicotomias:

fala	escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada

das colocações de Marcuschi está uma concepção de língua diferente daquela que a considera como um sistema regular e homogêneo. Vejamos:

...minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação, *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso*. Portanto, *heterogeneidade* e *indeterminação* acham-se na base da concepção de língua aqui proposta (ênfase do autor, p.139).

Dito de outro modo, Marcuschi deixa clara sua visão de língua enquanto prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. É atividade conjunta. O autor diz também que a língua *nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto*. O próprio autor diz depois que a língua é *atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais*. A partir dessa concepção, o autor propõe que as diferenças entre fala e escrita sejam analisadas sob o ponto de vista do *uso* e não do *sistema*. Neste ponto, identifico uma diferença entre o meu trabalho e o do autor. Ao dizer que a língua *nos permite cooperar intencionalmente* Marcuschi se aproxima do sujeito cognoscitivo. Sendo assim, há uma incompatibilidade entre as concepções de sujeito no trabalho de Marcuschi e na minha pesquisa que é assentada na concepção de sujeito do inconsciente.

A respeito da escrita inicial, ou seja, daquelas produções realizadas por crianças que estão iniciando a alfabetização formal, o autor comenta que a fala influencia (a escrita inicial) porque tem propriedades de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Mas as influências são mútuas (entre fala e escrita), são atividades discursivas complementares. A meu ver não é só porque o pensamento é estruturado pela linguagem que existe “influência” da fala na escrita, mas também porque falar e escrever pressupõe interação e interação pressupõe o *outro*. No capítulo das análises veremos que este *outro* pode ser a própria linguagem, outros discursos orais, outros discursos escritos. Neste sentido, há um canal aberto para a circulação da

fala na escrita e da escrita na fala e este canal é aberto pelo sistema de funcionamento da língua, sistema no qual a criança em processo de aquisição da escrita está imersa.

Castro (2011) também tece comentários a respeito da relação fala/escrita. Segundo a autora, é necessário observar que entre a fala e a escrita existem diferenças que ela chama de *intervalo*. O intervalo entre a fala e a escrita não é, porém, bem delimitado. A autora fala sobre uma *porosidade* que dá à relação entre fala e escrita o estatuto de penetrância e termina dizendo que “a fala e a escrita realizam, cada uma a seu modo, essa ficção de delimitação de unidades; de um corte fundador de uma prática da linguagem” (p. 213).

As considerações de Marcuschi, numa abordagem diferente da minha, e Castro, numa abordagem da qual me aproximo, a respeito da fala e escrita não descartam, portanto, que há uma relação entre as duas modalidades. Esta relação deixa-se ver na materialidade dos textos infantis e pode ser tomada como indício do estabelecimento de um diálogo.

A escrita inicial de crianças apresenta singularidades. O submetimento ao funcionamento linguístico-discursivo permite que a escrita inicial se torne solo fértil de manifestação das singularidades. Neste sentido, concordo com Abaurre (1996) quando diz que os dados da escrita inicial podem contribuir “para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem”. É importante lembrar, como explicitado no primeiro capítulo, que o sujeito por mim adotado é o sujeito do inconsciente, submetido ao funcionamento linguístico e estruturado pela linguagem.

Muitas vezes a escrita inicial de crianças se apresenta de maneira imprevista aos olhos do adulto. Uma abordagem desenvolvimental não dá conta de explicar o que ocorre na trajetória percorrida pela criança em direção à escrita convencional. Neste sentido, é necessário adotar uma abordagem que dê conta de explicar o funcionamento linguístico-discursivo e os movimentos resultantes deste funcionamento, ou seja, uma abordagem qualitativa. A qualificação, aqui em jogo, não busca os “fracassos”. É necessário dar conta da aquisição em seu curso, ou seja, submetida ao funcionamento linguístico-discursivo. Em outras palavras, Figueira (1996) diz:

Uma hipótese cumulativa do desenvolvimento linguístico (...) não conseguiria explicar por que há nesta trajetória alterações que representariam (para o olhar do leigo) recuos. É preciso dispor de uma hipótese que admita a possibilidade de que a experiência com o objeto linguístico modifique a forma do funcionamento anterior (...), dando conta das mudanças qualitativas do desenvolvimento (p72).

É por ser rica em movimentos linguísticos e discursivos que elejo a escrita inicial de crianças como instrumento para observação do diálogo que a criança estabelece no momento da produção. Como explica Figueira (1996), a escrita inicial contém “erros” que são “marcas daquilo que está sendo rearranjado na produção linguística da criança” (p.72). Ainda nas palavras da autora, os “erros” são “objeto privilegiado de análise” (p.72).

Concordo com Borges (2006) quando diz que a leitura do material coletado deve ser feita levando-se em conta que as produções iniciais das crianças têm relação com os textos orais e escritos que circulam na sala de aula. Tal escrita não deve ser considerada como resultante da categorização realizada pela cognição.

Saussure rejeitou o *objeto dado* em benefício de um objeto linguístico que é *posto*, ou seja, constituído no trabalho de investigação. Neste sentido, os dados de língua não são realidades desvendáveis aos olhos do pesquisador. A este respeito Rodrigues (1975) afirma que, para Saussure, a língua não pode ser anteriormente delimitada.

Aburre fala sobre o linguista “curioso”, que deixa-se questionar ante dados de escrita e principalmente escrita inicial. Acredito que assumir tal postura signifique considerar a singularidade com que os dados se apresentam. Acredito também que a singularidade reflete o processo pelo qual a criança se constitui como sujeito da linguagem. Algumas situações tornam as singularidades mais visíveis ou, como diz a autora

é relativamente maior, em algumas situações limite, a probabilidade de ocorrência de dados singulares, que dão visibilidade momentânea a uma relação particular do sujeito com a linguagem. A situação de aquisição da

linguagem, tanto oral como escrita, fornece ricos elementos para esta discussão (...) (p.118).

A autora comenta também sobre o problema teórico que se apresenta aos estudiosos do campo da aquisição da linguagem, problema este resultante da relação entre “o sistemático, o variável e o singular na linguagem” (ênfase da autora, p. 113). A maneira de lidar com tal problema depende da posição teórica que o pesquisador assume ou, mais especificamente, da definição de sujeito e do modo como enxerga a relação sujeito/linguagem. Outra questão de grande relevância metodológica que a autora coloca é sobre o olhar que o pesquisador dispensa aos dados. Neste sentido, o pesquisador pode buscar as evidências necessárias para a comprovação das suas hipóteses, mas é preciso tomar cuidado para que as hipóteses prévias não o impeçam de “ver nos próprios dados, talvez naqueles que nos apressamos a rotular de exceções, *indícios* para a formulação de hipóteses mais interessantes do ponto de vista explicativo” (ênfase da autora, p. 118).

A respeito dos dados de aquisição oral e escrita, Abaurre comenta que são de uma “grande e natural instabilidade” (p.120) e, neste sentido, deixam marcas de um processo que “se constitui (...) no próprio objeto de estudo das pesquisas em aquisição da linguagem” (p.120). Esta visão corrobora com os propósitos desta pesquisa no sentido de não focalizar o olhar apenas no produto tendo em vista seu caráter provisório. Também é importante dizer que não interessa aqui quantas vezes encontramos uma determinada marca linguística de diálogo. Podem ser *ocorrências únicas*, como diz a autora, mas que proporcionam o entendimento de uma relação entre o sujeito e a linguagem.

Outro conceito metodologicamente importante para esta pesquisa está em Ginzburg (1989). Ele fala a respeito de uma metodologia que volta seu olhar para o que é singular. Fala também a respeito do pesquisador e da intuição que este necessita para a formulação de hipóteses. Trata-se do paradigma indiciário. Esta metodologia de análise aparece como aparato teórico de autores já citados nesta pesquisa, como Corrêa (2004) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Estas últimas falam de uma maneira especial a respeito de como o Paradigma Indiciário influencia pesquisas no

campo da aquisição da escrita. Os dados de escrita inicial deixam indícios na materialidade do texto e cabe ao pesquisador estabelecer uma relação com esses dados. Algumas manifestações linguísticas irão aparecer apenas uma vez em um corpus de pesquisa devido à instabilidade da relação sujeito/linguagem. O pesquisador deve utilizar sua intuição para decidir quais manifestações merecem ser analisadas. Considero importante voltar o olhar para os dados reconhecendo sua heterogeneidade, buscando indícios e elaborando hipóteses.

Acredito, a exemplo de Carvalho (2013) para o interacionismo em aquisição de linguagem, que a teoria mantém uma relação indissociável com o método e isto leva o pesquisador em aquisição da linguagem para uma reflexão sobre o discurso da ciência. Segundo a autora, a inauguração da *ciência moderna* ou *ciência galileana* teria acontecido a partir de Descartes. Citando Lebrun (1997), Carvalho (op. cit.) explica que o surgimento do discurso da *ciência moderna* foi possível graças ao *cogito* cartesiano. Os cientistas deveriam se apoiar em seu próprio pensamento para, depois, afastar-se dele. Este seria o “critério do puro ato de pensamento do sujeito/enunciador” (p. 283). Neste sentido, inclui-se o enunciador nos seus enunciados para, logo em seguida, esquecer essa inclusão. Com isso, as marcas da subjetividade foram deixadas de lado para fazer prevalecer somente as propriedades supostas aos enunciados.

O esquecimento da subjetividade era fator primordial para se produzir um discurso científico. Sendo assim, a busca por um discurso científico fez surgir um objeto de investigação (idealmente consistente e estável) e a exigência de um perfil de investigador “separado do seu objeto” (capaz de apreender seu objeto com as propriedades da consistência). Neste sentido, o cientista segue os caminhos traçados pela teoria para produzir um novo saber.

Segundo Carvalho (op. cit.) a teoria influencia as decisões metodológicas do pesquisador não sendo possível separar teoria e método. Autores como Scollon (1979) assumem esta postura. A autora indaga então: “qual o papel desempenhado pela teoria na investigação da trajetória linguística pela criança?” (p. 284). Tratando em especial da teoria linguística aplicada na área da aquisição de linguagem Carvalho cita Lemos (1999): “A negação da teoria linguística coexiste na área da aquisição de linguagem com o recurso a essa teoria como referência para a ‘análise’ da fala da criança”.

Temos, então, pesquisadores que excluem a teoria linguística ao abordar o fenômeno da aquisição ao mesmo tempo em que outros tentam aplicar a teoria aos dados de suas pesquisas. O fato é que, para Carvalho, as duas posturas investigativas deixam de lado a singularidade. Mas, qual o caráter deste **singular**? Creio que a resposta a esta pergunta seja o ponto crucial na definição da postura que assumo ante os dados desta pesquisa: “o singular não é, aqui, concebido como sendo um caso particular do universal, servindo para confirmá-lo; mas, ao contrário, é concebido como aquilo que transgride esse universal” (p. 284). Neste sentido, à medida que os dados de escrita inicial, nesta pesquisa, demonstraram certa resistência à categorização, foram considerados em seu estatuto singular. Em outras palavras, não olho para os dados buscando regularidades que me permitam descrever como se dá aquisição da linguagem escrita de um modo geral.

Ainda de acordo com Carvalho, as pesquisas em aquisição de linguagem devem ser embasadas em uma teoria linguística, pois deve ser atribuído um estatuto teórico-metodológico aos dados. Neste sentido, surge o questionamento sobre qual é o papel que a teoria desempenha na escuta do investigador ante a singularidade dos dados sendo que eles oferecem resistência aos modelos *teórico-empírico-metodológicos*. Deste questionamento surge um desafio: o pesquisador pode abordar a singularidade “atendendo aos objetivos do saber instituído pelo discurso da ciência?” (p. 286). Em todo caso, é ao buscar regularidades que o pesquisador encontra a resistência e, portanto, a singularidade. Neste caso, o pesquisador se vê impossibilitado de assimilar os dados ao seu saber. Nas palavras da autora

Na investigação da aquisição da linguagem, infere-se, portanto, uma impossibilidade de separar a busca de regularidades, na fala da criança (com ou sem dificuldades), e a ruptura dessa regularidade. Em outras palavras, é no momento da busca de regularidades nas produções verbais infantis, que o investigador pode apreender uma ruptura nessa regularidade. Seria, então, nas quebras, nas rupturas de uma regularidade, de uma sistematização ou de uma categorização, que se poderia escutar a singularidade daquelas produções (p. 286).

Sendo assim, a escuta do pesquisador está atrelada ao seu saber e sua subjetividade faz com que ele seja afetado pela resistência. Ele é, portanto, parte de sua descoberta. Em relação à teoria e ao método, isto consiste, segundo a autora, no problema de admitir que o investigador faz parte do fenômeno que estuda, pois o discurso da ciência compreende o sujeito e o objeto de estudo como coisas separadas, não havendo lugar para a subjetividade. A este respeito, Carvalho cita Foucault (2002) já que a postura de separação entre sujeito e objeto foi contestada por ele. Para o autor é o discurso que cria o objeto da ciência: a *loucura* foi constituída como objeto a partir do que foi dito sobre ela; na física o observador está sempre presente no fenômeno observado. A este respeito a autora comenta que

não faria mais sentido, na atualidade, considerar o investigador separado do fenômeno. Há, entretanto, para os cientistas, uma dificuldade – que parece incontornável – no sentido de admitir a impossibilidade dessa separação e, por mais paradoxal que possa se apresentar, essa dificuldade parece mais forte, nas ciências ditas humanas. Mais surpresa ainda nos causa quando se trata de tal dificuldade na linguística, ou mesmo na aquisição da linguagem, na medida que o pesquisador é, ao mesmo tempo, falante de sua língua (p. 286).

Para finalizar esta discussão baseada no artigo de Carvalho, ressalto que a escolha por manter alinhados teoria e método nesta pesquisa só me foi possível devido, justamente, à mobilidade que a teoria interacionista me dá em relação à análise dos dados de escrita infantil. O interacionismo me permite discutir os dados de escrita infantil sem ter que categorizá-los. Em outras palavras, a teoria me permite conceber a singularidade enquanto característica do processo de aquisição da escrita.

Feitas essas considerações passo agora a descrever a situação de produção dos textos que compõem o corpus desta pesquisa. Trata-se de 91 crianças dos segundo, terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental de uma escola pública sendo que cada criança produziu um texto. A proposta de produção foi feita pela professora de cada turma como parte das tarefas rotineiras a serem desenvolvidas em sala de aula. Dos 91 textos do corpus, 19 possibilitaram uma discussão sobre o diálogo na escrita. Devo dizer que, não olhei para os dados em busca de aspectos pré-determinados

como o ortográfico, o morfológico ou o textual. Sendo assim, acredito que todos os textos proporcionariam uma discussão a respeito do diálogo na escrita, mas o que me tocou, enquanto pesquisadora, neste momento, está nestes 19 textos que trago para a análise, como explico no início deste capítulo.

Na situação de produção textual em sala de aula o aluno é cobrado com relação a sua capacidade de adequar o conhecimento sobre o tema ao que se espera, em termos de avaliação, de sua produção. O contexto escolar exige que os textos se enquadrem em normas e sejam institucionalmente aceitos. Esta exigência, associada à situação escolar típica – limite de tempo para realização da redação, presença do professor avaliador, espaço dividido com colegas – formam o caráter etnográfico do evento de linguagem. Baseado no que propõe Correa (2004), os atores deste evento de linguagem são *o remetente* (a criança que produz o texto); *o destinatário* (a instituição escolar personificada na figura do professor) e *o canal* (a própria escrita, variedade de prestígio e de registro formal de ideias).

Como foi mencionado no capítulo 1, não é possível descrever com clareza como se dá o diálogo na escrita da criança. Mesmo assim, a exemplo do que diz Jacqueline Authier,

isso em nada anula a pertinência e a realidade dos fatos analisáveis em termos de “distância”: mas impede de fazer isso a “realidade” da enunciação. Com efeito, se o eu preenche, para o sujeito, uma função real, essencial, que é uma função de desconhecimento, deve o linguista reconhecer, na ordem do discurso, a realidade das formas pelas quais o sujeito se representa como centro de sua enunciação, sem, para tanto, se deixar tomar ele mesmo por essa representação ilusória. Podemos até afirmar que o linguista não deve “acreditar piamente no enunciador” (p. 70).

É tendo essas considerações em mente que pretendo olhar para o diálogo presente nos textos e recuperar, através das descrições, aspectos do fenômeno de movimentação linguística que diz da relação sujeito/linguagem. Em outras palavras, pretendo identificar pistas linguísticas na materialidade dos textos e depois recuperar o percurso dialógico da criança no momento da escritura do texto me aprofundando

neste aspecto a fim de verificar se é possível, desta maneira, revelar aspectos importantes do processo de aquisição da escrita. Busco conceber os indícios do diálogo na escrita da criança como reveladores do processo de constituição que se dá sob o submetimento aos movimentos da língua e diálogo com as instâncias da língua constituída (outros discursos orais e escritos, o próprio texto, a própria oralidade).

CAPÍTULO 3

O DIÁLOGO NO TEXTO DA CRIANÇA

Dizer que há um aspecto dialógico a ser visto no texto da criança em processo de aquisição da escrita significa, nesta pesquisa, assumir que ela está em constante interação com outros textos, da oralidade e da escrita, que circulam na sociedade. Esta interação aparece na materialidade dos textos, ou seja, algumas pistas linguísticas me permitem ver *indícios do diálogo na escrita da criança*. Neste sentido, sabemos de antemão que o diálogo está presente no texto da criança, mas não de forma explícita. Cabe, portanto, apontar quais são os lugares em que ele está presente ou quais e como as pistas linguísticas podem ser concebidas como resultado do diálogo. A possibilidade de pensar o diálogo na escrita da criança como representativo da relação sujeito/linguagem surgiu a partir da minha leitura de autores como Cláudia Lemos (1995, 1998, 2002, dentre outros), sobre a aquisição da linguagem, Jacqueline Authier-Revuz (2004) e o conceito de heterogeneidade mostrada e constitutiva, da leitura de Manoel Corrêa (2004) sobre o modo heterogêneo de constituição da escrita e, finalmente, da leitura de Capristano (2007) sobre a trajetória da criança em direção à escrita convencional.

Tendo em vista os pressupostos do Interacionismo acerca da constituição do sujeito enquanto falante, constituição que se dá pelo diálogo com o outro enquanto instância do funcionamento linguístico-discursivo, concordo que é justamente o aspecto dialógico com outros textos que dá à aquisição da escrita um caráter heterogêneo, a mesma heterogeneidade com que se apresentam os dados de fala infantil. Neste sentido, ainda que eu possa identificar alguns indícios do diálogo na escrita da criança e tecer comentários sobre o processo de aquisição, não poderei distribuí-los em categorias de análise e nem determinar etapas sucessivas para a ocorrência de cada um.

A heterogeneidade com que se dá o processo de aquisição da escrita é o que me permite caracterizar a relação sujeito/linguagem. Uma única pista linguística é suficiente para constituir um dado. Esta pista, como diz Capristano (2007), não aponta para ela mesma, mas para outra coisa, ou seja, “por meio dele (o dado) é possível

construir hipóteses explicativas para os fatos não apreensíveis diretamente” (p. 43). Ressalto, também com Capristano, que um dado se faz a partir do referencial teórico do pesquisador. Ele não está “previamente disponível”, mas advém de seus objetivos. Ao mesmo tempo, as hipóteses que o pesquisador vai elaborar dependem das pistas que elege. Pretendo, portanto, revelar aspectos da relação sujeito/linguagem através do tratamento dado aos indícios do diálogo presentes nos textos infantis. Em outras palavras, pretendo conceber¹⁶ uma maneira de pensar o diálogo no texto da criança.

3.1. Concebendo um modo de pensar o diálogo do texto da criança

Para o interacionismo em aquisição de linguagem oral interessa olhar para o diálogo propriamente dito, diálogo este que se dá entre sujeitos, um deles sendo instância da língua constituída, numa situação de comunicação imediata ou não e que é composta por enunciados que se afetam. Na escrita da criança também há afetação entre enunciados. Outros textos podem funcionar como o *outro instância da língua constituída*. Neste sentido, os fatos sócio-históricos não ganham relevância neste trabalho, pois direciono meu olhar para o processo de constituição de um sujeito escrevente buscando me atentar para aspectos do funcionamento da linguagem.

É no diálogo com o adulto que a criança se constitui como sujeito da linguagem. O diálogo é gerador de sentidos, gerador de efeitos entre sujeitos. Na escrita inicial temos um sujeito já constituído na linguagem, mas que não deixa de ser afetado por outros dizeres. Quando olhamos para um texto infantil e identificamos ali outros textos podemos ter a certeza de que há diálogo e, portanto, há afetação. Em algum momento, provavelmente no instante imediato de produção textual, a criança sofreu os efeitos da linguagem. Não importa, portanto, quais as afetações histórico-sociais sofridas pela criança, mas tão somente que o diálogo existiu para fins de constituição de um sujeito escrevente. Neste sentido, os outros textos funcionam também como instâncias de funcionamento linguístico-discursivo. Neste momento, vale a pena abrir um parêntese para um breve esclarecimento sobre o modo como compreendo a língua e o discurso

¹⁶ Conceber no sentido de “arquitetar” ou “imaginar” e não tanto de “inventar”, pois não posso garantir ineditismo algum às análises feitas.

mediante o texto da criança. A exemplo de Lemos (1995) entendo que a aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, é um processo que integra língua e discurso. Fazendo referência à Orlandi, Lemos diz que não há como olhar para o que é da língua escapando ao que é do discurso. É neste sentido que olho para os textos das crianças como um todo, ou seja, não restringindo meu olhar para a sintaxe ou para a morfologia. Algumas pesquisas do campo da aquisição da linguagem tendem a separar a língua do discurso, por exemplo: a sentença seria da língua enquanto que o texto como um todo seria do discurso. Mas, pesquisas como esta, sob a luz do Interacionismo, não descrevem somente a língua ou somente o discurso, mas sim, têm como pano de fundo a ideia de “descrever e interpretar a relação da criança com a língua a partir de sua fala” (p. 16) ou, neste caso, a partir de sua escrita. Resumindo, adoto a postura de Lemos no que concerne à indissociação entre língua e discurso no campo da aquisição da linguagem. Por isso, o funcionamento é sempre “da linguagem” ou “linguístico-discursivo” e não somente “linguístico”.

O diálogo com outros textos, orais ou escritos, a meu ver, demonstra que a criança esteve naquele momento, e provavelmente esteja constantemente, sensível aos movimentos linguístico-discursivos. Neste sentido, o diálogo no texto da criança aponta não somente para fatos da língua, mas também para um processo de constituição em que emerge um sujeito.

Portanto, os textos infantis mostram o diálogo com instâncias representativas da língua – outros textos orais e escritos, o próprio texto, a própria oralidade. Esse diálogo pode estar materializado na forma de rupturas, segmentos da fala do outro incorporados ao texto, segmentos de outros textos que emergem no texto da criança, formas divergentes das da escrita do adulto (*erros*), dentre outros fatos linguístico-discursivos. O diálogo pode, também, não estar materializado, como nos mostra Authier-Revuz (op. cit.) ao definir o conceito de heterogeneidade constitutiva. Sempre haverá diálogo porque sempre haverá a presença do outro, mas esta presença pode não ser explícita. Sendo assim, todo discurso é constituído pela **heterogeneidade constitutiva**. Neste sentido, o erro continua sendo lugar privilegiado para a apreensão de fatos da relação sujeito/linguagem, ainda que o diálogo também compareça no acerto, porém, por vezes de forma não captável aos olhos do leitor.

O texto a seguir foi produzido por um menino, J., que na época¹⁷ frequentava o 4º ano do ensino fundamental. Na sala de aula e sob a solicitação da professora J. produziu o seguinte texto:

Texto 4 (1)¹⁸:

O menino e o Barco

Era uma vez um menino
e um Barco um dia o pai do
menino foi a uma barcaria.
O pai pediu que ele escolhesse um
barco e ele escolheu um bem bonito.
E ele e o barco
viverão felizes
para sempre.

O aspecto que quero destacar do texto de J. se refere à palavra *barcaria*. Há aí uma derivação morfológica (do nome *barco* para o nome *barcaria*) decorrente do diálogo com outros sentidos: o lugar para comprar pão chama-se padaria, o lugar para comprar livros chama-se livraria, o lugar para comprar relógio chama-se relojoaria, entre tantos outros exemplos. A palavra *barcaria* não consta nos dicionários de língua portuguesa, mas segue a estrutura morfológica da língua, ou seja, nas derivações

¹⁷ Os textos foram coletados em 2012.

¹⁸ Lembrando que o número 4 se refere ao ano em que o aluno estuda e o número entre parênteses à sua ordem de apresentação nos anexos. Leitura possível: *O menino e o barco: Era uma vez um menino e um barco. Um dia o pai do menino foi a uma barcaria aí o pai pediu que ele escolhesse um barco e ele escolheu um bem bonito. E ele e o barco viverão felizes para sempre.*

morfológicas de N para N do português brasileiro o uso do sufixo *aria* está previsto. A emergência do sufixo *aria* só foi possível na escrita de J. devido o diálogo entre os sentidos de outras palavras e sua escrita. J. não está alheio aos fatos da língua. Vemos operar o simbólico dentro das possibilidades abertas pelo funcionamento linguístico-discursivo.

Como explicado no capítulo 1, a relação com o registro do simbólico acontece na abertura de possibilidades de sentidos partilhados: o texto da criança se relaciona com o simbólico e partilha sentidos. Graças a isso podemos tomar o diálogo na escrita da criança como pista de um processo de submetimento ao funcionamento da linguagem.

O funcionamento da linguagem inclui as construções morfológicas. Estas, por sua vez, podem ser vistas em todas as formas flexionais, como nas concordâncias de gênero e plural, e derivacionais utilizadas pela criança demonstrando sua circulação por estes aspectos da língua constituída. No texto de J. vemos, por exemplo, a concordância de plural em “*viverão felises para cempre*”. Proponho, então, que a ocorrência de *barcaria* seja concebida como uma singularidade no texto de J. à medida que demonstra seu trânsito pelos sentidos e as fronteiras morfológicas das palavras. Neste sentido, o diálogo é gerador de efeitos na escrita infantil e um destes efeitos é a derivação morfológica.

Fazendo a leitura dos textos que compõem o corpus desta pesquisa um aspecto me chamou atenção: vários deles apresentam expressões que remetem ao discurso oral informal. Entendo este fenômeno como um indício do diálogo na escrita da criança e que pode revelar aspectos importantes sobre a constituição da criança enquanto sujeito escrevente. Vejamos alguns exemplos:

Texto 3 (2):

OS DBICHEIROS
O APONTADOR A PONTA QUE É UMA BELEZA OS AMIGOS DELES ERA
MUITO BEM ACOLA A BORRACHA O LAPIS E O AMIGÃO APONTADOR
ELES APONTAVAM MUITO BEM COLAVA QUE NÃO DESGRDAVA BORRACHA LAPIS
TISORA

Texto 3 (1):

A história do dinheiro

Antigamente as pessoas faziam trocas de mercadorias.

Um dia houve necessidade de ter um padrão de valores e assim surgiu o dinheiro.

E no passado eram trocas de mercadorias por mercadorias.

No presente trocamos mercadorias por dinheiro e também usamos cartões de crédito e cheque.

E no futuro quem sabe se cada mês pudesse cair dinheiro de máquinas de imprimir e nascer dinheiro lá! uma boa ideia.

3º ANO

Texto 2 (2)¹⁹:

ORIENTAÇÕES SOBRE É
A MINHA MISSÃO É AJUDAR E
CUIDAR DO BETO! TENTAR
UFA AGORA QUE ESTÁ TUDO
TEM RAZÃO! NADA DE
CIDADÃO VOCÊS

Texto 2 (5)²⁰:

HISTORIA
ERA UMA VEZ CHAPEUZINHO VERMELHO
A MÃE DE LA DISSE A ELA NÃO VÁ PELA FLORESTA VÁ PELA
CACHOEIRA ELA PERDEU E FOI PELA FLORESTA QUEM PERDE VENCE FIM

¹⁹ Leitura possível: Orientações sobre é a minha missão é tentar ajudar e cuidar do Beto! Ufa! Agora que está tudo tem razão e nada de cuidado vocês.

²⁰ Leitura possível: Era uma vez chapeuzinho vermelho. A mãe dela disse a ela: “não vá pela floresta, vá pela cachoeira”. Ela se meteu e foi pela floresta. Quem perde vence. Fim.

Texto 3 (4)²¹:



Do texto 3 (2), produzido por V., uma criança do 3º ano do ensino fundamental, gostaria de selecionar os trechos “*aponta que é uma beleza*” e “*colava que não disgrdava*” (colava que não desgrudava) como sendo indícios do diálogo entre o sujeito e discursos orais informais. O uso das relativas nas duas construções remete a uma informalidade. Especificamente no caso de “*uma beleza*”, temos uma expressão com efeito de gíria que reforça a hipótese de estarmos diante de indícios do diálogo com discursos orais informais. Do texto 3 (1), produzido por M., também do 3º ano do ensino fundamental, seleciono o trecho “*E no futuro quem sabe se cada mês pudesse cair dinheiro de máquinas de céu plantar e nascer dinheiro há! uma boa ideia*” como sendo, também, indício do diálogo entre sujeito e discursos orais. Mais especificamente, poderíamos supor o diálogo com expressões como *dinheiro não cai do céu* e *dinheiro não dá em árvore*. Temos também o uso de uma interjeição, *há!*, demonstrando que a criança dialoga com os sentidos de seu texto, expressando uma

²¹ Leitura possível: O L: *uma vez um caminhão, ele foi entregar a mercadoria para a loja, mas não conseguia, a curva era muito fechada e deu um l no caminhão e tombou e o engarrafamento chegou a 20 quilômetros de comprimento.*

sensação que pode ser, neste caso, o contentamento com a própria ideia expressa em seu texto. Do texto 2 (2), produzido por F., uma menina que, na época, frequentava o 2º ano do ensino fundamental, gostaria de destacar o uso da interjeição “UFA”, expressão tipicamente oral ou de textos narrativos infantis e que ao ser utilizada na escrita dá indícios do diálogo com situações de conversação informal ou da circulação do escrevente por esses gêneros, respectivamente. O significado da interjeição está ligado à maneira como ela é proferida, por isso podemos propor que a criança está dialogando com a oralidade no momento em que utiliza a interjeição. A interjeição serve, também, como auxílio para expressar sentimentos, o alívio, neste caso, dispensando estruturas linguísticas mais elaboradas. A respeito do texto 2 (5), produzido por M., também uma menina do 2º ano do ensino fundamental, atribuo ao trecho “*ela cemetei*” (se meteu) como sendo um indício, mais uma vez, do diálogo entre sujeito e discursos orais informais. O sentido deste verbo não está explícito no texto dependendo, portanto, da interpretação direta do leitor. O sentido que eu atribuí à *cemetei* está ligado ao sentido de uma ordem que foi desobedecida por ser a chapeuzinho vermelho uma menina ousada. Neste sentido, o trecho em questão me remete à dizeses como “*não se meta a fazer isto, menina*”, proferido por um adulto à uma criança em situações muito mais conversacionais do que escritas, sendo que “*ela cemeteu*” expressaria a contrariedade à tal ordem. Finalmente, do texto 3 (4), produzido por P., seleciono o trecho “*del um l no caminhão*”, uma metáfora em que *L* carrega um sentido figurado, ou seja, a comparação implícita à posição do caminhão, precedida por “*del*” (deu) que carrega o sentido de acontecimento (o que aconteceu com o caminhão). Neste caso, também, acredito que estamos diante de um indício do diálogo com discursos orais informais.

Tendo sido identificados os indícios do diálogo no texto dessas crianças resta-nos aplicar a eles os mesmos questionamentos que fizemos anteriormente: como pensar o diálogo com discursos orais informais nos textos destas crianças? Eles dizem algo sobre o processo de constituição delas como sujeito escrevente?

O primeiro ponto que quero destacar a fim de empreender uma discussão sobre o modo de pensar o diálogo na escrita dessas crianças tem a ver com a noção de simbólico. É por sua inserção no registro do simbólico que o sujeito partilha sentidos.

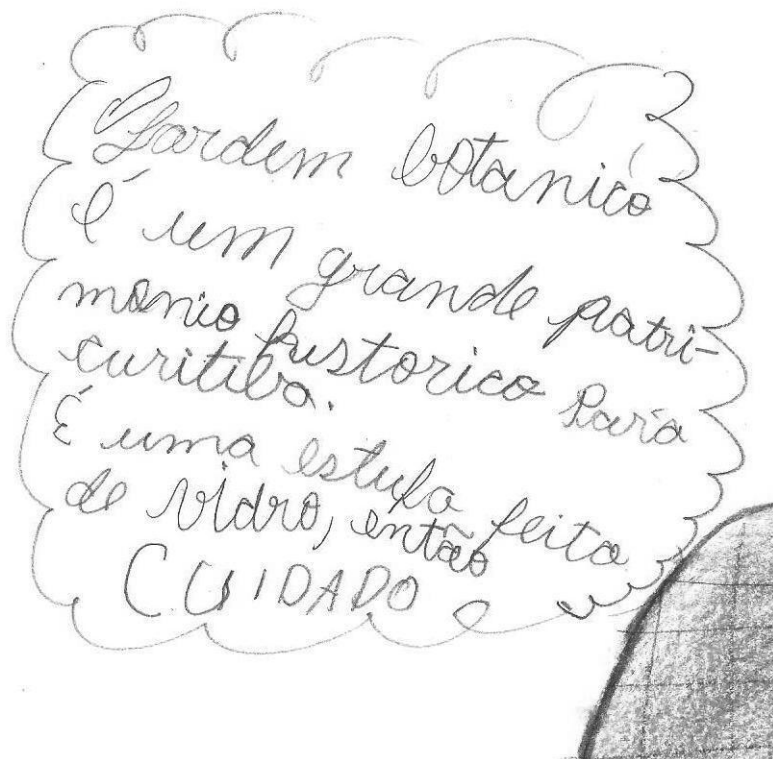
Caso contrário, o sujeito ficaria impossibilitado de partilhar sentidos entre discursos orais informais e seu texto. Neste sentido, acredito que a tarefa de produção textual está atrelada à imersão do sujeito no universo simbólico da escrita à medida que os trechos que comento acima demonstram a recuperação de discursos do outro para formar seu próprio discurso e gerar sentido.

Os trabalhos de cunho interacionista sugerem que a criança não está livre de ser afetada pelo discurso do outro e, graças a isso, pode passar de infans a falante. Esta afetação permanece por toda a vida e, no caso da linguagem escrita, pode ser visualizada. Proponho pensar os trechos acima selecionados dos textos 3 (2), 3 (1), 2 (2), 2 (5) e 3 (4) como indício do diálogo com outros discursos, neste caso da oralidade informal, a fim de dizer algo sobre o processo de aquisição da escrita: da mesma forma que o discurso do outro possibilita a entrada da criança na linguagem e a aquisição da oralidade, as crianças em processo de aquisição da escrita estão, também, sujeitas a serem tocadas por outros discursos no momento da produção de seus textos e isto é estruturante do seu processo de aquisição da escrita. Estes outros discursos podem ser, como no caso dos textos em questão, discursos orais, mas que também estão presentes em textos escritos, o que evidencia o entrecruzamento das duas modalidades de linguagem na constituição da criança enquanto escrevente. Neste sentido, podemos pensar que, mesmo durante a aquisição da escrita existe um outro que é instância da língua constituída e que aquisição de oralidade e escrita não são processos totalmente distintos e separados um do outro.

Importante destacar que nem sempre outros discursos emergem no texto da criança na forma de colagem. Por exemplo, no caso do trecho “*E no futuro quem sabe se cada mês pudesse cair dinheiro de máquinas de céu plantar e nascer dinheiro há! uma boa ideia*” vemos que de “dinheiro não cai do céu” e “dinheiro não dá em árvore” houve uma transformação. A criança “rompe” com o enunciado do outro. Este caso nos permite conceber o diálogo no texto da criança como o resultado de uma operação simbólica, ou seja, outros textos podem sofrer mudanças antes de emergir efetivamente no texto da criança porque passam pelo registro do simbólico. O texto da criança em aquisição de escrita revela, portanto, a penetrância e a heterogeneidade deste processo.

Por outro lado, também pode emergir no texto da criança uma colagem do discurso do outro. Observemos o texto 4 (3), produzido por H., uma menina do 4º ano do ensino fundamental.

Texto 4 (3):



Chamo atenção para o fato de H. ter escrito que o Jardim Botânico é “*um grande patrimônio histórico*”. O discurso do outro emergiu em seu texto. Podemos pensar numa colagem das propagandas de televisão que divulgam patrimônios históricos ou até mesmo que “patrimônios históricos” tenha sido um conteúdo trabalhado em sala de aula, enfim, o fato é que o Jardim Botânico é um ponto turístico da cidade de Curitiba e não um patrimônio histórico. Vemos, neste caso, que o diálogo com outros discursos é constituinte do texto da criança e que, naquele momento, não foi possível a ela desprender-se do discurso do outro. De qualquer forma ela não deixa de ser afetada

pelo registro do simbólico e sua colagem gera sentidos, bem como o texto como um todo. Destaco também a construção ADJETIVO + SUBSTANTIVO: “*um **grande** patrimônio histórico*”. A criança insere um adjetivo com sentido de valor ressaltando que o Jardim Botânico não é qualquer patrimônio. Poderíamos imaginar que H. teve intenção de ressaltar a importância do tema escolhido para sua redação. Neste ponto, faz-se necessário abrir um parêntese para explicar duas coisas importantes a respeito da intencionalidade. Em primeiro lugar, a intenção que a criança teve, ou até mesmo se houve intenção, não é um fato acessível ao leitor/pesquisador, mas o texto pode gerar um **efeito de intencionalidade** ou um efeito de leitura, como o que sugeri para o trecho “*um **grande** patrimônio histórico*” logo acima. Neste sentido, é preciso deixar claro que não estou atribuindo intenção à criança. Em segundo lugar, conhecer se houve ou não intenção por parte da criança não é relevante para o Interacionismo. Em outras palavras, desconhecer os motivos que levaram a criança à determinadas construções não configura-se como um impasse metodológico à medida em que o texto é gerador de efeitos e são estes efeitos que possibilitam a análise a que me proponho. Deste modo, restrinjo-me a dizer que o diálogo com outros discursos fez emergir o adjetivo “*grande*” na cadeia sintagmática demonstrando que a aquisição da linguagem escrita é um processo de idas e vindas pelos discursos outros e pela própria subjetividade.

No capítulo 2 apresentei as noções de heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada) e heterogeneidade constitutiva presentes em Authier-Revuz (2004). A heterogeneidade mostrada tem a ver com a aceção de que o discurso é um produto do interdiscurso. Isso significa que o escrevente manteria um diálogo com a representação que faz de sua exterioridade, diálogo que se deixa ver na materialidade do texto através das pistas da heterogeneidade mostrada. Para a autora, as pistas da heterogeneidade mostrada remetem a uma alteridade. O trecho “*um grande patrimônio histórico*” pode ser tomado, portanto, como um exemplo da heterogeneidade mostrada não marcada no texto da criança.

Ainda com respeito ao texto 4 (3) gostaria de destacar a maneira como a criança grafa a palavra *cuidado*: em caixa alta. Trata-se de uma marca gráfica sobreposta. Acredito que estamos, novamente, diante de um indício do diálogo com outros

discursos. Como pensar sobre este fenômeno? Primeiramente podemos pensar que o que emerge na escrita de H. está semanticamente relacionado a diversos outros discursos, por exemplo, letreiros diversos, especialmente os de caráter informativo de perigo, de atenção, entre outros. Nota-se, mais uma vez, a penetrância da escrita da criança a outros discursos. Em segundo lugar, o uso de uma marca gráfica sobreposta que distingue a escrita de *cuidado* do resto do texto representa, também, as relações estabelecidas entre o sentido da palavra e a forma como geralmente os avisos são grafados em diversos letreiros²². Não quero dizer que houve uma simples correspondência entre o campo visual e gestual, pois o simbólico está necessariamente provocando efeitos. A este respeito, Lemos (1998) explica que a grafia da palavra escrita passa sim pelo campo perceptual da visão, mas sempre está sujeita a se transformar ao ser atravessada pela linguagem. Neste sentido, “ela deixa de ser coisa para se transformar em objeto significante” (p. 19). A criança está submetida às leis da língua, mas isso não significa que ela não vai trabalhar sua escrita nos níveis gráficos e, por sinal, faz isso de forma singular. O que quero dizer é que a marca sobreposta não poderia ter sido prevista, mas emergiu no texto de H. como fruto de sua relação com a linguagem. Dito de outra forma, não se trata de uma atividade metalinguística, mas sim de um fazer linguístico-discursivo.

Até agora as análises apontam para o fato de que o diálogo no texto da criança revela a penetrância e a heterogeneidade do processo de aquisição da linguagem escrita. Os sentidos podem se cruzar e penetrar na escrita da criança. Observemos os textos abaixo, produzidos por I. e L., respectivamente, ambos alunos do 4º ano do ensino fundamental.

²² De modo geral, os avisos espalhados por locais públicos (hospitais, escolas, estabelecimentos comerciais, ruas e etc.) são escritos em caixa alta.

Texto 4 (2):

Esse é o museu
Oscar Niemeyer que tem
um formato de
bailarina e também
tem um rio.

Texto 4 (4):

Esse é o museu
Oscar Niemeyer
que tem um
formato de
uma
bailarina.

Ambos²³ escrevem que o museu “tem um formato de bailarina”. Na verdade, o Museu Oscar Niemeyer tem o desenho de uma bailarina em uma das suas faces e seu

²³ Não descarto a possibilidade que um tenha feito cópia do texto do outro, mas essa questão não é relevante para esta análise.

formato faz referência à árvore símbolo do Estado do Paraná, a Araucária. Mas o que faz com que I. e L. utilizem a palavra *formato*? A leitura de outros textos produzidos por crianças da mesma turma de I. e L. dá a entender que houve uma visita ao museu, portanto, a arquitetura do mesmo pode ter sido pauta de explicações da professora. Sendo assim, estamos diante de um indício do diálogo com o discurso do outro na escrita da criança. Acredito que este diálogo aponte para um fenômeno de cruzamento de significados, o significado da palavra *formato* e, possivelmente, o significado da palavra *desenho*. O cruzamento de sentidos só é possível devido a um fazer linguístico-discursivo e ao submetimento dos sujeitos a esse fazer. Não se trata de uma coincidência. O fazer linguístico da criança está sob o domínio do significante, tal como postulado por Lacan a partir de sua leitura de Saussure. Os enunciados de I. e L. ganham sentido na relação entre os significantes, no entanto, a emergência inesperada de *formato* demonstra a alienação dos sujeitos ao enunciado do outro. A alienação que este episódio dialógico deixa ver diz da relação do sujeito com o registro do imaginário, aquele em que há identificação. Neste sentido, a emergência de *formato* pode ser uma pista do processo de identificação pelo qual a criança passa para constituir seu texto, identificação com o discurso do outro. Em outras palavras, da relação entre significantes emerge *formato* que, a partir da hipótese de ser uma palavra presente no discurso da professora, demonstra a identificação da criança com essa figura que é instância da língua constituída. Ao mesmo tempo, a relação entre os significantes no texto da criança leva a um sentido: o de que o Museu Oscar Niemeyer tem um formato. No entanto, este formato não é o de uma bailarina gerando, assim, o estranhamento. A não coincidência desta ocorrência se deve, portanto, ao desdobramento da relação S/s que diz da relação dos elementos na cadeia significante horizontal que é, por sua vez, atravessada verticalmente pelas estruturas fundamentais da metáfora e da metonímia, agindo sobre o significado, como descrito no capítulo 1. A este respeito, temos que a metáfora surge na substituição de um significante (*desenho*) pelo outro (*formato*), ou seja, o lugar ocupado por *formato* poderia ser ocupado por vários outros elementos devido às relações metafóricas.

Olhando agora exclusivamente para o texto 4 (2), chamo a atenção do leitor para a ocorrência de “*ums raios*”. Vemos que a criança reelabora sua escrita inserindo o s

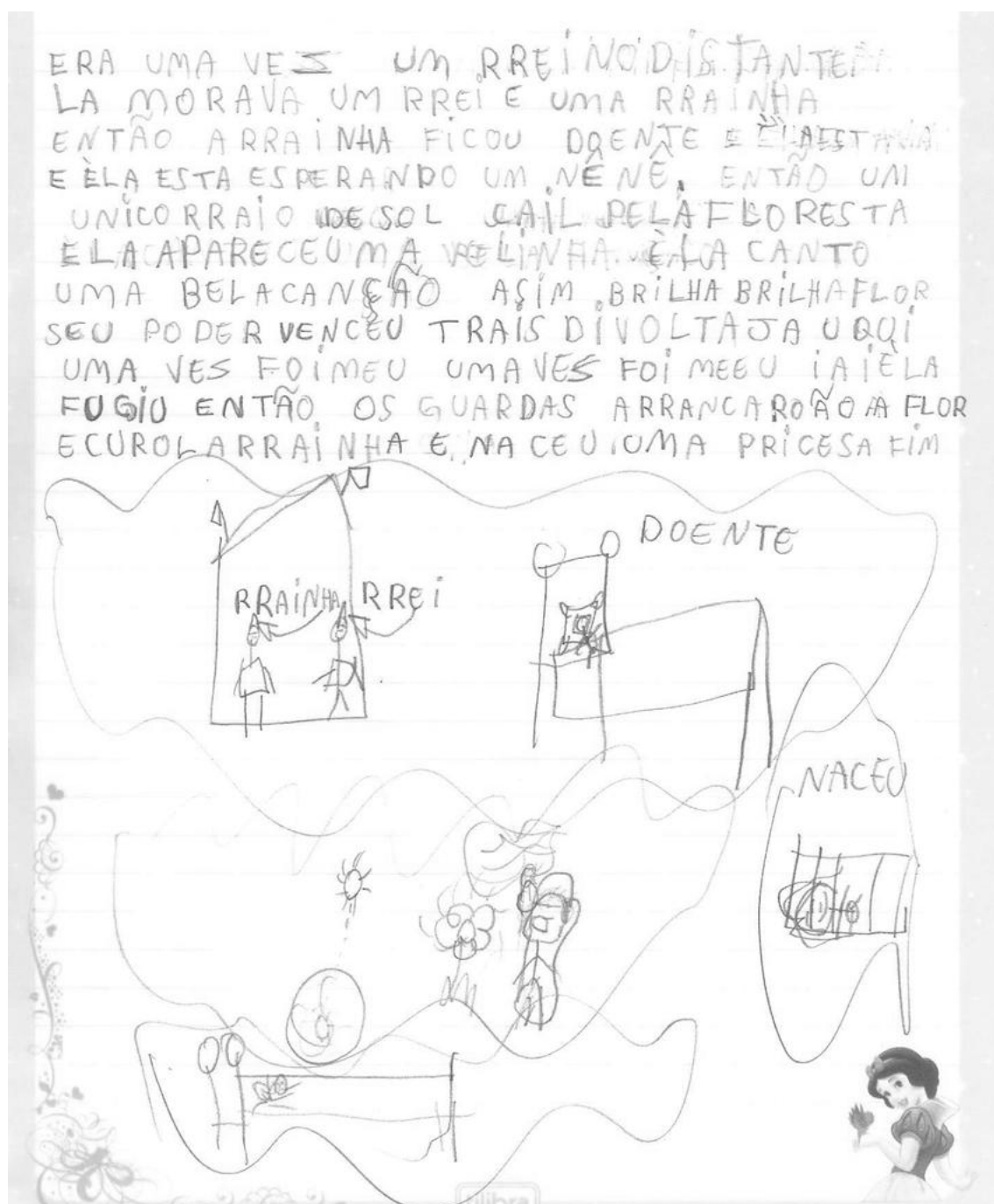
na palavra *um*. Estamos, mais uma vez, diante de um indício do diálogo na escrita da criança, mas dessa vez o outro do diálogo é o próprio texto. Isso quer dizer que a criança toma distância da sua própria escrita, o que possibilita uma mudança. A falta de concordância nominal gerou estranhamento, por isso o ajuste entre o artigo indefinido e o substantivo. Neste caso vale retomar que, conforme Lacan, para que haja simbolização é necessário que ocorra distanciamento entre sujeito e objeto. Este indício de diálogo demonstra, portanto, a criança se movimentando pelo universo simbólico da escrita.

Lemos (2002) comenta sobre as pausas e reformulações na fala infantil. É o momento em que a criança se divide entre aquele que fala e escuta a própria fala sendo capaz de modificá-la. Considero que a reelaboração feita por I. representa algo análogo ao que Lemos está descrevendo para a aquisição da fala. Este indício possibilita, portanto, ver algo a mais da relação sujeito/linguagem. Também segundo Capristano (op. cit., p. 151), as marcas de reelaboração indicam “o reconhecimento, pelo sujeito escrevente, de uma disparidade entre a sua escrita e a escrita que julga ser a convencional – a escrita que atribui ao *outro*”, mas isso não significa que a criança está realizando uma atividade metalinguística ou tomando consciência do certo/errado para a escrita.

A reelaboração do texto de I. demonstra que um aspecto da escrita convencional, o da concordância nominal, o afetou. Ainda que a grafia da palavra *uns* esteja incorreta vemos a criança sendo afetada pela língua e se constituindo como sujeito escrevente. Neste sentido, o *erro* na escrita de *uns* foi o que possibilitou a visualização do diálogo com o próprio texto, caso contrário, se tivesse sido grafada corretamente desde o primeiro momento ou se uma marca física não tivesse ficado na superfície do texto, o fenômeno não seria captável aos olhos do leitor.

O equívoco, ou melhor, a escrita divergente da escrita do adulto é comum nos textos infantis. Por vezes, revelam o diálogo com outros discursos que, por sua vez e se concebidos como um fazer linguístico-discursivo, dizem do processo de constituição do sujeito como escrevente. Podem revelar, também, o diálogo com a própria língua, com a própria oralidade. O texto abaixo, produzido por C., permite a discussão sobre o diálogo visto na ortografia divergente. Vejamos:

Texto 2 (4)²⁴:



²⁴ Leitura possível: Era uma vez um reino distante, lá morava um rei e uma rainha. Então a rainha ficou doente e ela está esperando um neném. Então um único raio de sol caiu pela floresta e lá apareceu uma velhinha. Ela cantou uma bela canção assim: brilha brilha flor seu poder venceu traz de volta já aqui uma vez foi meu uma vez foi meu. E aí ela fugiu. Então os guardas arrancaram a flor e curou a rainha e nasceu uma princesa. Fim.

O que quero destacar do texto de C. é o uso recorrente de *rr* nos locais que correspondem, na oralidade, à pronúncia da fricativa velar [R]. Note que a criança grafa *arrancaroão* (utilização correta de *rr*), mas também grafa *rreino*, *rrei*, *rrainha* e *rraio*, sendo que *rrei* e *rrainha* aparecem duas e três vezes, respectivamente, incluindo-se a escrita do desenho. Proponho pensar estes episódios como indícios do diálogo com a oralidade, ou seja, de que a criança foi tocada pela relação entre fala e escrita, mas não simplesmente isso já que não há, no português brasileiro, uma relação um a um entre fonema e grafema. O fonema [R] é grafado de maneiras diferentes em meio e em início de palavra (*R* para início de palavra e *RR* para meio de palavra). Como dito anteriormente, o diálogo pode ser revelador de aspectos do processo de constituição do sujeito como escrevente e é para este fim que ele é concebido nesta pesquisa. Além de revelar o diálogo com a oralidade, tais episódios mostram o diálogo com a própria escrita, ou seja, a escrita da criança em movimento: ela transporta para o início da palavra (*rrei*, *rrainha*, *rreino* e *rraio*) um recurso gráfico próprio do meio da palavra, revelando que foi tocada por um aspecto ortográfico do português brasileiro.

Inicialmente, podemos pensar a respeito da recorrência do *erro* em questão no texto de C. Barthes (1987) diz que, por vezes, a escrita está vinculada à fabricação de objetos e que esta fabricação se dá pela repetição, seguindo um ritmo, uma técnica muscular, auditiva e visual. Diz ainda:

Foi precisamente a inscrição desta repetição no corpo como ritmo pulsional que fez nascer a ideia de domesticação do real: a repetição é o meio de simbolizar o eterno retorno de significantes naturais: assim o domínio da ritmicidade natural permite integrar numa rede simbólica o regresso das estações, das horas, dos frutos, dos nascimentos; a ritmicidade controlada dos passos permite a simbolização das distâncias" (p. 35).

Esta passagem de Barthes me fez pensar que o uso recorrente de *rr*, apesar de sempre ocorrer nos locais que correspondem, na oralidade, à pronúncia da fricativa velar [R], não diz do conhecimento da criança sobre a escrita convencional e nem demonstra sua intenção em alcançar esta escrita, mas diz da circulação da criança pela linguagem oral e pela linguagem escrita e suas convenções ortográficas. Em

outras palavras, diz da maneira pela qual a criança está sendo tocada pelas convenções ortográficas da escrita e pela própria oralidade. Digo *própria oralidade* porque, sendo esta criança da cidade de Curitiba, podemos supor que sua variedade linguística²⁵ não utilize a fricativa velar [R] em posição final de sílaba. Note que, consistentemente, a criança só grafa *rr* (*arrancaroão*, *rreino*, *rrei*, *rrainha* e *rraio*) nas posições em que, na sua variedade linguística, o fonema em questão pode aparecer.

Proponho, então, que o texto de C. demonstra os movimentos ritmados pela linguagem, num fazer muito mais simbólico do que cognitivo. É claro que a criança não está alheia aos discursos escolares sobre a escrita padrão e é, sim, afetada por estes discursos, mas isso não significa que o ato de escrever é um ensaio em busca deste padrão.

Neste momento, torna-se pertinente retomar o que Cláudia Lemos (1998) diz sobre a ortografia na escrita infantil. A visão e a percepção estão atuantes no momento da escrita, mas este fazer é atravessado pelos movimentos da linguagem e provoca mudanças das mais diversas ordens. O que emerge na escrita da criança por conta de seu diálogo com a oralidade gera, pois, um estranhamento não só devido à divergência na ortografia das palavras *rreino*, *rrei*, *rrainha* e *rraio*, mas também devido ao caráter de fixidez, de imobilidade que a escrita produz. Deste modo, acredito que o diálogo na escrita da criança deva ser concebido como um indício do submetimento da criança ao funcionamento linguístico-discursivo e também como evidência da maneira particular com que os sujeitos transitam pela ortografia. Particular no sentido de que, a fixidez não pode ser tomada como regra para todos os textos que apresentam indícios do diálogo com a oralidade, como veremos mais adiante, na análise do texto 3 (3).

Com relação a *arrancaroão* (utilização correta de *rr*), acredito que, a exemplo de Capristano (op. cit.), ele não pode ser visto como o mesmo acerto que comparece na escrita do adulto, pois trata-se de uma adequação aparente e que “esconde um processo que se constitui diferentemente para cada criança” (p. 104). Mas, quando olhamos para as outras ocorrências de *r* (*era*, *esperando*, *floresta*, *apareceu*, etc.) convivendo com as ocorrências de *rr* (*rreino*, *rrei*, *rrainha*, *arrancaroão*) vemos a

²⁵ Em Curitiba a variação esperada é o uso do *erre* retroflexo em final de sílaba.

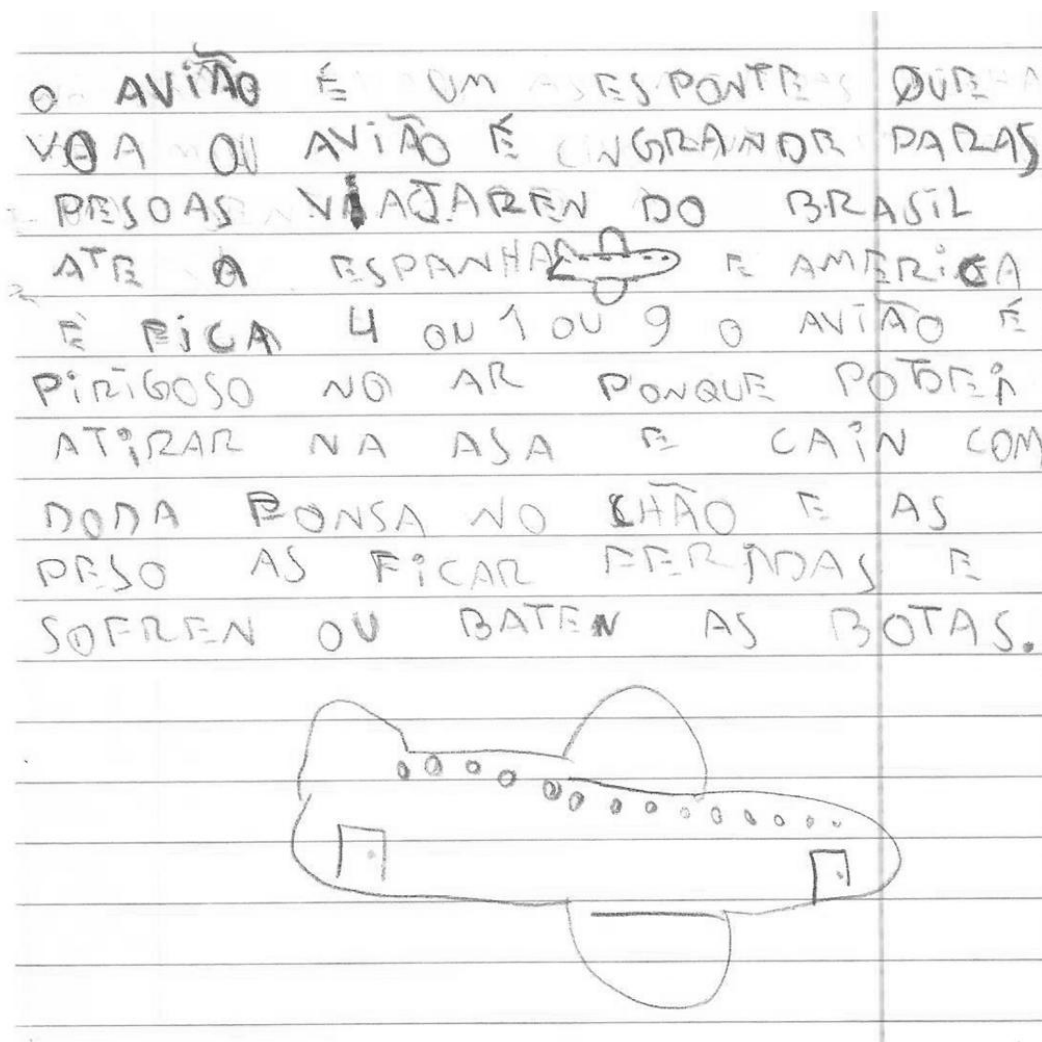
criança se relacionando com as convenções da escrita, fazendo “adequações” que ora levam ao *erro*, ora levam ao *acerto*, mas que demonstram certa consistência, como comentei mais acima.

O texto de C. aponta para uma regularidade – a recorrência de um *erro* – e ao mesmo tempo aponta para a instabilidade do processo de aquisição da escrita. Acredito que a instabilidade ocorre devido às constantes rupturas com a escrita do adulto, já cristalizada e relativamente estável. Neste sentido, a ortografia na escrita da criança é muito menos incólume do que na escrita do adulto.

A respeito da relação oralidade/escrita no texto de C. devo esclarecer que *rreino*, *rrei*, *rrainha* e *rraio* poderiam apontar para um simulacro: o de que a escrita é representação da oralidade. No entanto, assumo que a escrita da criança é geradora de efeitos e um deles pode ser justamente o **efeito de representação**. Neste sentido, tomar este dado como **evidência** de representação do oral no escrito seria deixar-se levar pelo efeito que ele gerou o que impossibilita o pesquisador de enxergar o processo de aquisição da escrita em sua ordem particular.

Em contraste com a regularidade da ocorrência de *rr* no texto de C., temos o texto de G. que aponta para o caráter irregular da emergência dos *erros*.

Texto 2 (1)²⁶:



Chamo a atenção do leitor para as ocorrências *esporte* (esporte), *viajaren* (viajarem), *ar*, *porque* (porque), *atirar*, *cain* (cair), *fonsa* (força), *ficar*, *sofren* (sofrer) e *baten* (bater). No primeiro grupo de palavras²⁷, *esporte*, *porque*, *cain* e *fonsa* temos, nitidamente, a letra **n** (final de sílaba) sendo grafada em locais que correspondem, na ortografia convencional, à letra **r**. No segundo grupo de palavras temos *ar*, *atirar* e *ficar*,

²⁶ Leitura possível: O avião é um esporte que voa, o avião é grande para as pessoas viajarem (viajar?) do Brasil até a Espanha e América e fica 4 ou 1 ou 9. O avião é perigoso no ar porque podem atirar na asa e cair com toda força no chão e as pessoas ficar feridas e sofrer ou bater as botas.

²⁷ As palavras foram separadas em grupos por opção apenas didática.

em que a letra **r** (final de sílaba) não foi substituída por **n** permanecendo a escrita em acordo com as normas convencionais de ortografia. Para o terceiro grupo de palavras, *viajaren*, *sofren* e *baten*, poderíamos supor duas interpretações diferentes. Na primeira sugiro que a criança esteja substituindo **r** por **n**, em *sofren* e *baten*, assim como fez no primeiro grupo de palavras, ou seja, o **n** estaria ocupando o lugar do morfema **-r**, marcador de infinitivo dos verbos. Mas, *viajaren* nos possibilita uma segunda interpretação, a de que o **n** estaria substituindo a letra **m**. Neste caso, a leitura possível seria: “o avião é grande para as pessoas *viajarem*” e “...e as pessoas *ficar feridas e sofrerem ou batem* as botas”. Olhando para o texto como um todo, em que os demais verbos nos levam a uma leitura no infinitivo, mesmo no caso de *cain* (cair), e para a ocorrência de *podei* (*podem*), fico com a primeira interpretação onde se lê *sofrer* e *bater*. Sendo assim, vemos o uso ora em acordo (*ar*, *atirar* e *ficar*) ora em desacordo (*esponte*, *ponque*, *cain*, *fonsa*, *sofren* e *baten*) com a escrita convencional de **r** e sendo substituído por **n**. Este vai e vem pelas possibilidades que a ortografia da língua oferece demonstra a imersão da criança no funcionamento linguístico-discursivo. Proponho que estas ocorrências sejam vistas como indícios do diálogo com a própria escrita, indícios que revelam o processo de idas e vindas do sujeito pelas possibilidades abertas pelo funcionamento linguístico-discursivo. Ainda a respeito destas emergências, ora em acordo com a convenção ortográfica, ora em desacordo, podemos empreender alguns comentários.

Em primeiro lugar, a flutuação pela escrita convencional e não convencional demonstra que não há como determinar se a criança tem ou não o conhecimento formal acerca da escrita. E isso não é o mais importante para esta pesquisa. Temos que considerar que a peculiaridade dos dados revela um sujeito que emerge como escrevente ainda que estejamos impossibilitados de reconhecer o fazer da língua. Isto nos remete ao trabalho de Capristano (op. cit.) em que a heterogeneidade e a imprevisibilidade dos dados de escrita infantil são vistas como movimentos de subjetivação ou “movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela” (p.79).

Em segundo lugar, acredito que as ocorrências de *esponte*, *ponque*, *cain*, *fonsa*, *sofren* e *baten* demonstram que a escrita da criança não é impermeável e muito menos

predeterminada. Demonstram também um distanciamento do conteúdo normativo em termos de ortografia, bem como sua contingência, ficando o pesquisador impossibilitado de prever o local em que vai emergir. O funcionamento linguístico rompe, portanto, com qualquer expectativa de ordem normativa.

Apresento agora o texto 3 (3), produzido por G., um menino do 3º ano do ensino fundamental, que contém mais um exemplo dos indícios do diálogo com a oralidade.

Texto 3 (3):

É era uma vez a garbarras e a menina eles estavam
 pasian do no parque eles estavam brincando de fazer um a traça
 de um ao outro e depois eles tomaram o garbarras
 estavam a noite falando com Roberto de amandepim e o
 menino

Gostaria de destacar as ocorrências de *estavão* (estavam), *pasian do* (passeando), *brincãodo* (bricando) e *tomarão* (tomaram). Pensando, primeiramente, sobre as ocorrências *estavão* e *tomarão*, que contém ditongos na oralidade, temos que existe uma semelhança sonora entre as terminações verbais *-am* e *-ão*, o que nos possibilita pensar o equívoco na escrita de G. como um indício do diálogo com oralidade que, por sua vez, pode ser pensado a partir das relações entre as duas modalidades de língua (oral e escrita). Pensando agora sobre as ocorrências *pasian do* e *brincãodo*, que não contém ditongo na oralidade, temos que a criança grafa o fonema [ɐ] do modo esperado, no primeiro caso, ao contrário do que faz com o mesmo fonema em *brincãodo*. Estamos diante, mais uma vez, de uma oscilação na escrita da criança decorrente das possibilidades abertas pelo funcionamento linguístico-discursivo para as relações entre oralidade e escrita.

Brincãodo gera um estranhamento maior, em minha opinião, porque sua semelhança sonora com *brincando* é menor em comparação com os outros dois casos (*estavão* e *tomarão*). O que quero dizer é que, na oralidade, há uma semelhança sonora entre as terminações *-am* e *-ão* enquanto que, no caso de *-ão-* e *-am-* (meio de palavra) tal semelhança é bem menor. Tal fato poderia nos induzir a pensar que as relações entre oralidade e escrita fazem emergir os mesmos equívocos e nos mesmos lugares, tal como ocorreu com o texto 2 (4). No entanto, o texto de G. contesta esta hipótese. Chamo, novamente, a atenção do leitor para a ocorrência de *pasian do*, na segunda linha. Aqui a escrita de G. não foi afetada da mesma maneira que em *brincãodo*. Além do fonema [ɐ] de ter sido grafado da forma esperada, entrou em jogo outro aspecto da escrita, o da segmentação de palavras, neste caso hipersegmentação. Neste sentido, temos indícios do diálogo com a oralidade, reveladores da relação oral/escrito, mas devemos nos atentar para a não fixidez de seus efeitos. Outros aspectos que regulam o funcionamento da escrita estão em jogo, num vai e vem de afetações e emergências. É por isso que esta análise não categoriza “tipos” de diálogo na escrita da criança e muito menos categoriza seus efeitos. Isso não significa que o diálogo não possa ser concebido de forma a revelar aspectos do processo de aquisição da escrita, ou seja, o que emerge como pista linguística na materialidade dos textos infantis pode não ser comum a todos os textos, mas é revelador do percurso de constituição da criança enquanto sujeito escrevente.

Ressalto que, em minha opinião, a criança não pode “optar”, no sentido cognoscitivo, por marcar a sonoridade das palavras, mas este aspecto da oralidade emerge em sua escrita através do canal de diálogo aberto pelo funcionamento linguístico-discursivo para as duas modalidades de linguagem. A este respeito Capristano (op. cit., p. 85) comenta que a linguagem oferece aos homens “um horizonte de possibilidades enunciativas latentes” (p. 85).

Prosseguindo na leitura dos textos à procura de indícios de diálogo notei um fato interessante nos textos do 5º ano. Vários deles apresentaram indícios do diálogo com o discurso do outro logo nos títulos. Ocorreu que a professora fez a seguinte solicitação aos alunos: “*Escrevam um texto sobre o melhor dia da vida de vocês*”. Vejamos:

Texto 5 (1):

Idade: 10 anos para ser exato

Melhor momento da minha vida:

Foi no meu aniversário de 10 anos e apesar da falta da boladinha eu tive uma coisa que muita família acha chato, mas os meus pais estavam lá, e não só eles os meus melhores amigos e os presentes foi sensacionais, ganhei 2 ringtons, roupas, calçados, pulseiras, brincos, colares, uma pratinhela nova, um bolo com 5 camadas e foi cheio de bola e sem contar dos risquinhos. E principalmente tive pizza, luz rosa, rosa, preto, azul, verde e branca, e apesar disso não vai ser nada para a minha festa de 15 que vocês me aguardem.

Texto 5 (2):

O meu melhor dia da minha vida

O meu melhor dia foi quando a minha irmã nasceu o nome dela é Fernanda Spida ela era a coisa mais bonita que eu já vi parecia um anjo eu não atrevo a ela, mas sei um pouco chata mas ainda gosto dela. Durante anos ela foi crescendo mas quando elle parou ela se viu a mesma little que eu via que tocava os meus cabelos e dedos estava lá na minha frente se eu pudesse viajar no tempo só uma vez escolheria o ano que minha irmã nasceu queria ver o queles olhos de novo queria sentir sentir aqueles beijos de novo daí saberia que eu já estou satisfeito pela minha vida inteira.

Texto 5 (3):

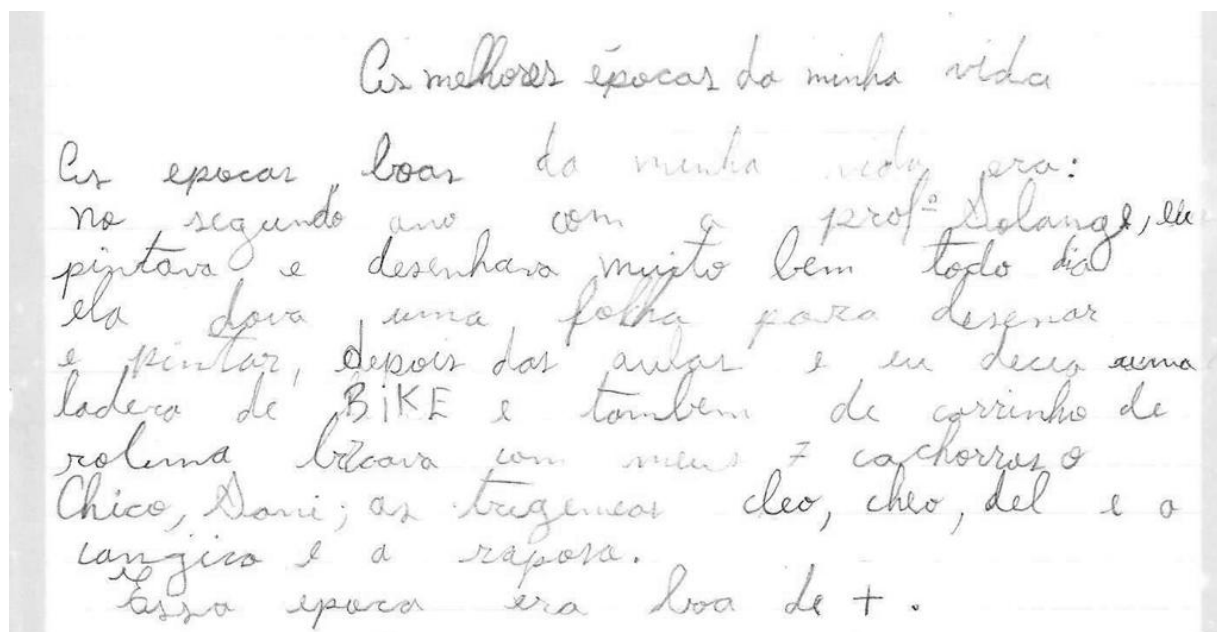
O melhor brinquedo

O melhor brinquedo da minha vida foi uma bola de futebol eu brincava nela: no campinho, no colégio, na rua e na casa dos meus amigos, eu - ganhei ela quando tinha 5 anos.

Eu tratava ela como se fosse de estômago.

Sempre cuidei dela como fosse minha melhor amiga. Ela foi o melhor brinquedo da minha vida.

Texto 5 (4):



Em relação ao título do texto 5 (1), note que o discurso da professora emerge no texto da criança. Utilizo legendas numéricas e destaque em negrito para correlacionar e chamar a atenção do leitor para a emergência dos fragmentos em específico.

Professora: “Escrevam um texto sobre o melhor¹ dia² **da vida de vocês³**”

Criança: “Melhor¹ momento² **da minha vida³**”

Além dos fragmentos destacados, o efeito de sentido geral das sentenças pode ser considerado o mesmo, ou muito próximo disso. Observemos agora o título do texto 5 (2):

Professora: “Escrevam um texto sobre o melhor¹ dia² **da vida de vocês³**”

Criança: “O meu melhor¹ dia² **da minha vida³**”

Vemos, também, fragmentos do discurso da professora emergindo no texto da criança e gerando efeitos de interpretação que remetem um discurso ao outro. Observemos agora o texto 5 (3):

Professora: “*Escrevam um texto sobre o melhor¹ dia da vida de vocês*”

Criança: “*O melhor¹ brinquedo*”

Além deste fragmento emergindo no título, temos “*O melhor brinquedo **da minha vida...***” logo na primeira linha do texto da criança. Novamente, a interpretação deste fragmento do texto da criança remete ao discurso da professora.

Observemos, por fim, o título do texto 5 (4):

Professora: “*Escrevam um texto sobre o melhor¹ dia² **da vida de vocês**³*”

Criança: “*As melhores¹ épocas² **da minha vida**³*”

Notamos que os fragmentos como *melhores* e *épocas* que emergem no texto da criança não são fragmentos idênticos aos do discurso da professora, mas podem ser considerados ligados por um fio de sentido.

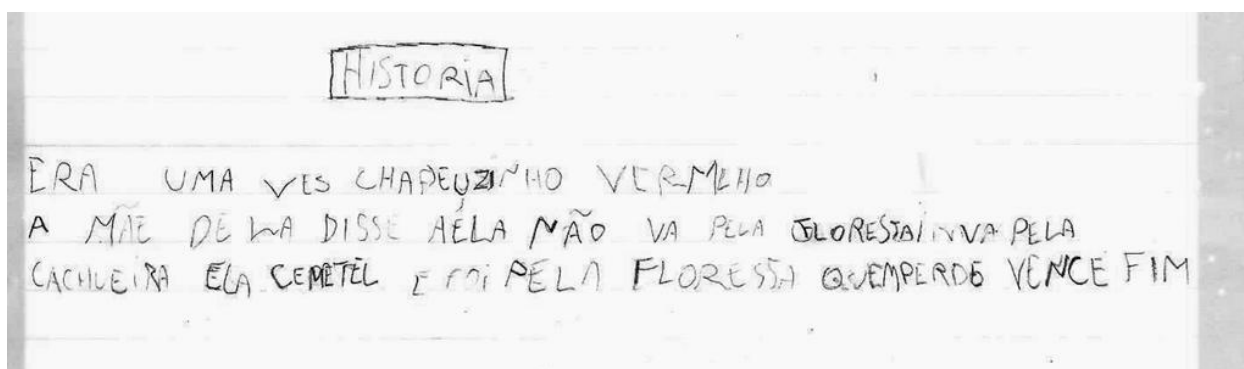
Estamos diante, mais uma vez, de uma evidência de heterogeneidade mostrada não marcada, tal como definido por Authier-Revuz (2004). A heterogeneidade pressupõe alteridade e, portanto, podemos tomar os fragmentos da fala da professora que estão emergindo no texto da criança como indício do diálogo. Como venho comentando até aqui, estes indícios podem ser concebidos de forma a revelar aspectos do processo de aquisição da escrita. Uma primeira hipótese revela que o que emerge na escrita da criança é justamente a fala da professora devido ao deslocamento pelo qual a criança passa para se constituir como sujeito da linguagem. Deslocamento refere-se ao alçamento de um sujeito ainda em processo de aquisição (a criança) à posição do outro, posição de quem domina a escrita convencional (a professora). A criança constitui seu texto e constitui-se como sujeito escrevente neste processo de identificação e submetimento às instâncias representativas da língua. Vemos operar o registro do imaginário que é aquele que possibilita as relações de identificação com o outro, tal como explicado no capítulo 1. Neste caso a criança não está mais totalmente alienada à fala/escrita do outro. Vemos também que a identificação e deslocamento à posição do outro gera um efeito de estabilidade na escrita o que possibilita pensar

numa transformação em direção à escrita convencional. No que tange às transformações, Capristano (op. cit.) explica que a escrita da criança deixa de ser instável (heteróclita) e passa à estabilidade da língua constituída (canônica), sem que haja, no entanto, superação de etapas, mas sim um processo de mudança operado pelo simbólico.

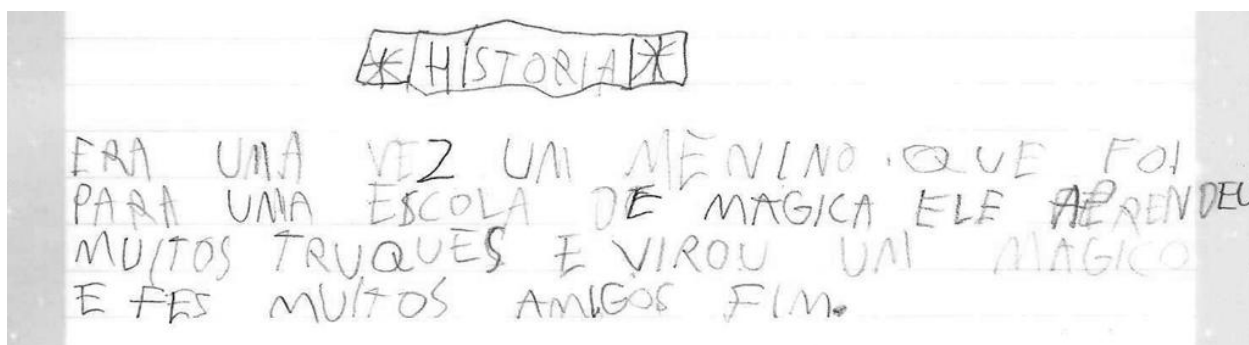
Este indício do diálogo com o discurso da professora pode ser concebido, também, como revelador do processo de constituição da criança enquanto escrevente e narrador. A exemplo do que Cláudia Lemos propõe para a aquisição das narrativas orais no trabalho de 2001 exposto no primeiro capítulo, proponho uma analogia para pensar que fragmentos de outras histórias e, portanto, outros enunciados, podem retornar para a escrita da criança que, por sua vez, estabelece uma relação com estes enunciados a fim de constituir seu texto.

Outros exemplos do diálogo com outros discursos que demonstram o processo de identificação e submetimento às instâncias da língua podem ser vistos nos textos do 2º ano em que “*era uma vez*” aparece em 21 dos 29 textos coletados. Chamo a atenção do leitor para o fato de que a ordem da professora foi “*inventem uma história*”. Trago para a análise apenas três deles.

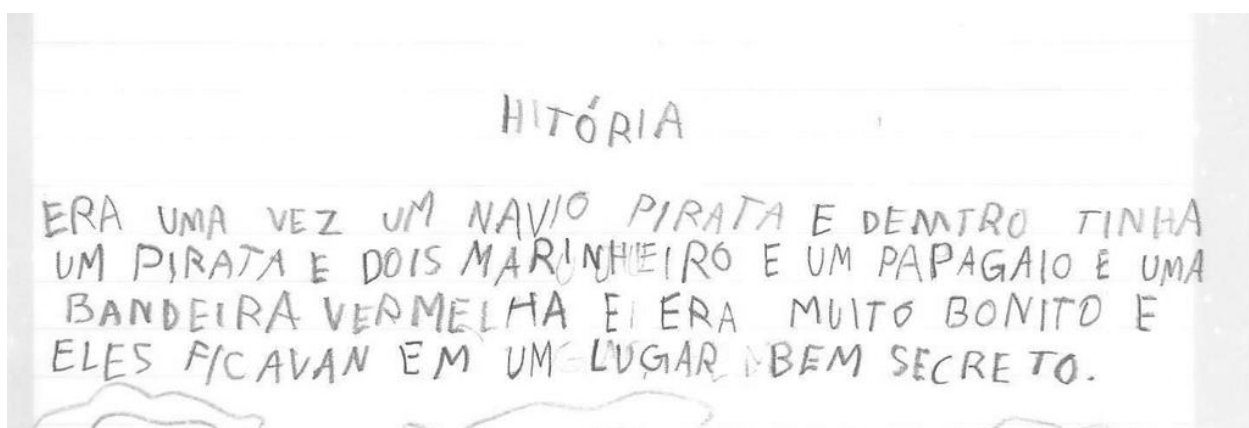
Texto 2 (5):



Texto 2 (6):



Texto 2 (7):



Minha hipótese é a de que o temos, mais uma vez, o diálogo na escrita da criança revelando que há uma instância representativa da língua e que ela está se identificando com esta instância para se constituir como escrevente e para constituir o texto. Neste caso, acredito que a instância representativa seja os textos narrativos infantis que, frequentemente, iniciam-se com *era uma vez*. Vemos, então, que a criança não é afetada somente por fatos da língua, como o sintático, mas também pelos diversos discursos. Neste caso, o *era uma vez* emerge como um discurso das histórias infantis, orais ou escritas. Além disso, os textos produzidos pelas crianças produzem efeitos de narrativa. O *era uma vez* é algo próximo do universo infantil e emerge na escrita das crianças com muita força e isto se deve, principalmente, à instrução da professora.

Oliveira (1998) elabora um trabalho voltado para o papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais. Em seu trabalho a professora deu a seguinte instrução: “Contem alguma coisa de interessante que

aconteceu com vocês”. Ao contrário do esperado a partir da interpretação da instrução dada, nem todos os textos eram relatos de lembranças positivas e eventos pessoais, ou seja, a mesma instrução acabou por gerar textos de tipos variados. O fato é que, segundo a autora, a afetação da criança por outros discursos se dá como efeito de processos discursivos. Os textos analisados por ela indicam que, ainda que tenham escapado ao esperado, há um vínculo com a instrução da professora e este vínculo está atrelado à interpretação que a criança faz. Deste modo, as crianças podem ser afetadas de diversas maneiras. Baseada em seu trabalho, digo que tanto os textos do 5º ano citados acima quanto os do 2º ano estão cumprindo o esperado de acordo com a instrução. A emergência do discurso da professora em seus títulos e a emergência dos discursos das histórias infantis como *era uma vez* demonstra que lhes foi possível, pelo menos naquele momento, *escutar* a instrução e serem *afetadas* por ela.

Ainda, a respeito dos textos do 2º ano, vemos que a grande maioria tem efeito de narrativa ficcional. A instrução da professora, “*inventem uma história*”, remete, não só com *história*, mas também com o verbo *inventar*, à narrativa ficcional. Neste sentido, vemos que *era uma vez* emergiu no texto da criança como fruto do diálogo que, por sua vez, é regido pelo funcionamento linguístico-discursivo, como venho tentando reforçar, revelando a afetação mútua entre os enunciados, afetação esta que é constituinte do processo de aquisição da escrita.

A escolha por apresentar estes três textos não foi aleatória. Aproveito-os para outra discussão. Vejam que eles apresentam, juntamente com o texto 2 (3) abaixo, um título em comum: “História”.

Texto 2 (3):



Estamos novamente diante de um indício do diálogo com o discurso da professora que, como proposto acima para os textos do 5º ano, revela um processo de identificação e submetimento às instâncias representativas da língua. Pereira (1994) analisa a compreensão de textos narrativos por crianças de 2;09 a 6;0 e observa que muitas parecem se fixar em uma palavra e isso se dá como efeito de processos discursivos de dependência aos enunciados dos adultos e de acordo com a posição em que ela se coloca/é colocada. A autora diz ainda que este processo inicia-se justamente com a dependência aos enunciados do adulto. Mas, outros textos também podem emergir no texto da criança devido à *deriva* e *restrição*. Esta noção está exposta em Lemos no prefácio a Perroni (1992) e citado por Pereira: “Cada elemento, não importa sua extensão ou composição, *abre* um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele se segue e deixando-se subordinar por ele, ao mesmo tempo que *restringe* esse espaço aberto, abre outras direções” (Lemos, apud Pereira, op. cit., p. XIII). Podemos pensar em algo análogo para o que acontece na escrita da criança em processo de aquisição, tal como feito por Oliveira (op. cit.). A interpretação da instrução da professora funcionaria com efeito de processo discursivo de dependência ao enunciado da professora.

Acredito que a visibilidade do diálogo, neste caso possível devido ao conhecimento da instrução dada pela professora, e a concepção dele como revelador do início de um processo de aquisição, processo que é inicialmente marcado pela dependência do discurso do outro, proporciona uma interpretação mais profunda da aquisição. Uma interpretação superficial deste diálogo poderia simplesmente classificar

a escrita da criança (o título, especificamente) como pouco criativa e deixando de lado aspectos da língua enquanto instância representativa da aquisição.

Apesar da apresentação assistemática dos indícios do diálogo na escrita da criança, apresentação que desde o princípio não tinha o objetivo de encaixar os indícios do diálogo em categorias ou classes, mas sim dizer da movimentação da criança na escrita em sua relação com o outro, a análise nos permitiu elaborar questões sobre a aquisição da linguagem escrita pensada a partir do diálogo. Em relação aos indícios do diálogo com outros textos orais e escritos vimos que eles podem: revelar o cruzamento de sentidos operado pelo registro do simbólico; revelar a penetrância e a heterogeneidade do processo de aquisição de escrita devido às possibilidades de emergência, sempre contingentes; a circulação da criança pelos sentidos e fronteiras morfológicas das palavras – análise de 4 (1); revelar que oralidade e escrita não são processos totalmente distintos e separados um do outro – análise de 3 (2), 3 (1), 2 (2), 2 (5) e 3 (4); revelar a alienação e a inserção da criança no registro do imaginário e o submetimento de seu fazer linguístico às estruturas fundamentais da metáfora e metonímia – análise de 4 (2) e 4 (4); revelar o deslocamento da criança, ou seja, seu alçamento à posição do outro a fim de constituir seu texto e constituir-se como escrevente, deslocamento este que é, por sua vez, revelador de um submetimento do sujeito às instâncias representativas da língua – análise de 5 (1), 5 (2), 5 (3) e 5 (4); revelar que a criança é afetada pela instrução da professora e que isso deixa marcas em seu texto – análise de 2 (5), 2 (6) e 2 (7).

Em relação aos indícios do diálogo com o próprio texto vimos que eles podem ser concebidos como reveladores da movimentação da criança pela língua, movimentação esta referente à tomada de distância do próprio texto e possibilidade de reformulação. O diálogo, neste caso, também pode ser concebido como revelador de aspectos que estão afetando a criança em fase de aquisição, como por exemplo, o da concordância nominal. Ao mesmo tempo, pode ser revelador da não afetação a outros aspectos como, por exemplo, o da ortografia – análise de 4 (2). A análise de 2 (1) nos mostrou que os indícios do diálogo com a própria escrita podem ser reveladores de sua própria opacidade, das idas e vindas do sujeito pelas possibilidades abertas pelo

funcionamento linguístico-discursivo. Também podem ser concebidos como reveladores da contingência na emergência dos *erros*.

Já os indícios do diálogo com a oralidade podem revelar o modo como a criança foi afetada pelas relações entre fala e escrita; revelar os movimentos ritmados do fazer linguístico dos quais a criança está submetida; revelar aspectos da relação da criança com a própria escrita e a maneira como ela foi afetada por aspectos como o ortográfico; revelar a maneira como a criança é afetada pelas convenções da escrita. Também podem revelar a fixidez da posição da criança ante seu texto – análise de 2 (4). Outro aspecto importante é que os indícios do diálogo **não** podem ser concebidos, indiscriminadamente, como reveladores do mesmo aspecto, como mostra a análise de 2 (4) e 3 (3). Já a análise de 3 (3) mostrou que os indícios do diálogo podem revelar a não fixidez de seus efeitos quando da relação com a oralidade.

De modo geral, a análise proporciona a confirmação da noção de que o diálogo com outros discursos ocorre dentro das possibilidades abertas pelo funcionamento linguístico-discursivo. Na direção contrária, os indícios do diálogo não podem ser concebidos como atividade metalinguística, mas sim como um fazer da língua. A análise mostra, também, que o diálogo é estruturante para o texto da criança e para a própria criança.

CONCLUSÃO

Quando estamos tratando da aquisição da escrita, e não somente da aquisição da fala, há uma instância da língua constituída que funciona de modo estruturante para o texto da criança. Esta instância pode ser outros discursos orais e escritos, a própria oralidade, o próprio texto, outros textos com as quais ela convive, como por exemplo, as narrativas infantis.

Os indícios do diálogo podem ser concebidos de modo a ressaltar aspectos da relação sujeito/linguagem. Aspectos como o da derivação morfológica divergente podem ser vistos como indício do diálogo com os sentidos de outras palavras. Mesmo assim, o resultado é uma composição morfológica possível no sistema da língua. Os indícios do diálogo podem ser concebidos, neste caso, como reveladores de que a criança não está alheia aos fatos da língua, ou seja, há certa afetação no que se refere ao funcionamento da língua constituída. A partilha de sentidos demonstra, também, que a criança está inserida no registro do simbólico.

Na maneira de conceber os indícios do diálogo com discursos orais informais nesta dissertação vemos, mais uma vez, a opção teórica por considerá-los como sendo possíveis graças à inserção da criança no registro do simbólico. A emergência de outros discursos demonstra o texto da criança sendo estruturado na relação com as instâncias da língua constituída ao mesmo tempo em que demonstra a heterogeneidade, a penetrância ou a fixidez, como no caso das colagens, do processo de produção textual.

Os indícios do diálogo com o discurso do outro também podem revelar o alçamento da criança à posição do outro, como nos casos apresentados na análise em que a criança utiliza sequências típicas das narrativas infantis ou partes do discurso da professora para compor o título de suas produções. Como consequência desta relação de identificação e submetimento às instâncias representativas da língua, pode considerar a inserção da criança no funcionamento do registro do imaginário. Pode considerar, também, a escuta e a afetação da criança em relação à instrução da professora.

As marcas de reformulação foram consideradas nesta pesquisa como um indício do diálogo da criança com o próprio texto. Este indício foi concebido como revelador do momento em que a criança toma distância do próprio texto e é afetada por ele. O próprio texto funcionou como uma instância da língua constituída. Neste sentido, o indício do diálogo com o próprio texto pode ser lugar que demonstra uma mudança na posição da criança em relação ao funcionamento da escrita, em analogia ao que acontece com as três posições descritas por Lemos (op. cit.) para a aquisição da oralidade, mudança esta que encaminha o sujeito para o funcionamento convencional.

No caso dos indícios do diálogo com a oralidade também vimos que ele pode revelar aspectos do processo de constituição do sujeito como escrevente. Os indícios do diálogo com a oralidade foram concebidos não como uma atividade metalinguística sobre as relações fonema/grafema, mas como uma dentre as várias possibilidades de emergência abertas pelo funcionamento linguístico. Neste sentido, há um canal aberto para o funcionamento da fala na escrita e da escrita na fala, mas não é possível delimitar uma e outra coisa. A relação entre as duas modalidades de linguagem tem caráter de penetrância, de possibilidades de emergência sempre latentes.

Os indícios do diálogo com a oralidade resultantes em *erros* ortográficos podem ser concebidos como reveladores da instabilidade do processo de aquisição da escrita, instabilidade que se reflete nas constantes rupturas com as normas ortográficas e, portanto, com a escrita do adulto. Ao contrário do *acerto*, que muitas vezes “esconde” a instabilidade da escrita infantil, os *erros* ortográficos analisados nesta pesquisa geram efeitos diversos e um deles é o efeito de representação do oral no escrito. Ao mesmo tempo, os *erros* ortográficos podem gerar um efeito mais opaco devido, em partes, a não proximidade com a sonoridade das palavras, como vimos nas análises. Isso aponta para o fato de que a oralidade não pode ser tomada como único fator determinante e isolado para os *erros* na escrita infantil, pois outros aspectos da língua estão em jogo simultaneamente. Como dito anteriormente, sempre existirão outras possibilidades em latência nos impossibilitando de predeterminar a escrita da criança. A impossibilidade de predeterminar não significa que o processo de aquisição é um eterno jogo de coincidências e não pode ser apreendido pelo pesquisador, mas o contrário. Acredito que a impossibilidade de predeterminar a escrita da criança aponta

para o fato de que, ao buscar apreender o processo de aquisição, o pesquisador pode voltar sua atenção para a possibilidade de que as ocorrências particulares revelam aspectos deste processo ainda que o indício do diálogo, ou seja, o que emerge na materialidade dos textos, não seja a mesma coisa.

Por fim, gostaria de dizer que, não há conclusão que não esteja sujeita a reelaborações. O tema do diálogo no texto da criança não foi, com certeza, explorado até seus limites nesta dissertação. Isso se deve, em partes, ao fato de que, quando outros discursos emergem no texto da criança, o que emerge é apenas uma possibilidade dentre outras que ficaram latentes, à sombra. Neste sentido, acredito que a análise nunca se esgota. Sempre existirão intermináveis possibilidades de compreensão a respeito das relações dialógicas que constituem o texto da criança. O indício do diálogo marca, portanto, um lugar de emergência que poderia ser ocupado de diversas maneiras e recebido diversas interpretações.

Entendo que a ocorrência do diálogo no texto da criança é possível devido ao funcionamento linguístico-discursivo. Não ocorre de maneira livre. Está atrelado a elementos linguísticos que podem ser sintáticos, semânticos, fonológicos, morfológicos e textuais, bem como a elementos próprios do discurso. Em outras palavras, as relações que se estabelecem no momento de produção textual não estão à deriva, pelo contrário, são regidas por esse funcionamento linguístico-discursivo de que venho falando. Neste sentido, acredito que a forma como o diálogo foi concebido nesta dissertação reforça a noção de que não estão em jogo, no processo de aquisição da escrita, somente questões relacionadas à aprendizagem, às capacidades cognitivas, perceptuais e intelectuais das crianças.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Ritmi dell' oralità e ritmi della scrittura. In: ORSOLINI, M. e PONTECORVO, C. **La costruzione del texto scritto Nei bambini**. Roma: La Nuova Italia, 1991.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (org). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-178.

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M. et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos de linguística aplicada** 25. Campinas: IEL/Unicamp, p. 5-23, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 19, 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, R. Oral/Escrito – Argumentação. In: ROMANO, R. **DIR. Enciclopédia Einaudi**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, v. 11, 1987.

BERNARDES, A. C. A. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. 2002. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.

BORGES, S. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Ed. Da UEG, 2006.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. 2005. Dissertação (Doutorado em Lingüística). UNICAMP, São Paulo.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.

CARVALHO, G. M. M. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 283-289, 2013.

CARVALHO, G. e ROZENTAL, E. A experiência discursiva e a singularidade: levantamento de questões no campo da aquisição da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, Vol. 7, N. 0, p. 46-66, 2010.

CASTRO, M. F. C. P. Em torno da interface e dos intervalos entre a fala e a escrita. In: LIER-DEVITTO, M. F. e ARANTES, L. (orgs.) **Faces da escrita**: Linguagem, Clínica, Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 201-214.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORREIA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (org). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 55-86.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994, p. 29-36.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1985, p. 34-62.

LACAN, J. **O Simbólico, o Imaginário e o Real**. (08/07/1953). Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/txt-lacan-rsi.pdf>> Acesso em: 19 set. 2013.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 496-533.

_____. Introdução do grande Outro (1955). In: **O Seminário, livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 296-311.

_____ Os três tempos do Édipo (1958). In: **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p. 185-203.

LE MOS, C. T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín**, v. 3, 1982.

_____ Interacionismo e aquisição de linguagem. **Delta**, n. 2, 1986.

_____ Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**. PUC/RS, 1989.

_____ Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 22, 1992, p. 149-152.

_____ Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de hoje**, v. 30, n. 4, 1995, p. 9-28.

_____ Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org) **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, p.13-31, 1998.

_____ **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem**: Relatório FAPESP, Campinas, 1999.

_____ Questioning the notion of development: the case of language acquisition. **Culture & Psychology**, n. 6 (2), 2000, p. 169-182.

_____ Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, vol. 13, p. 23 – 60, 2001.

_____ Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.42, 2002, p. 41-69.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano de Ferreira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIER-DE VITTO, M. F. e ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. **Revista Estilos da Clínica** (no prelo), 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ Oralidade e escrita. **Revista Signótica**. v. 9, p. 119-145, 1997.

OLIVEIRA, P. B. O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais. **Estudos Linguísticos**. Anais de Seminários do GEL, 1998.

PAULA, I. F. V. **Movimentos na escrita inicial de crianças**: um estudo longitudinal de hipersegmentações. 2007. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

PEREIRA, M. B. A compreensão do do discurso narrativo pela criança. **Letras de hoje**. V. 30, n. 4, 1994, p. 239-248.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.

_____. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

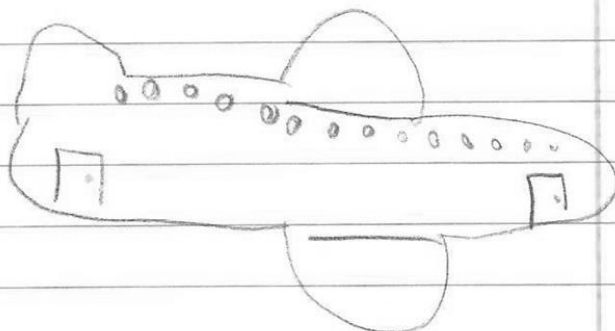
RODRIGUES, N. **Saussure: uma revolução na linguística**. 1975. Tese de doutorado. FFL-CH/USP, São Paulo.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

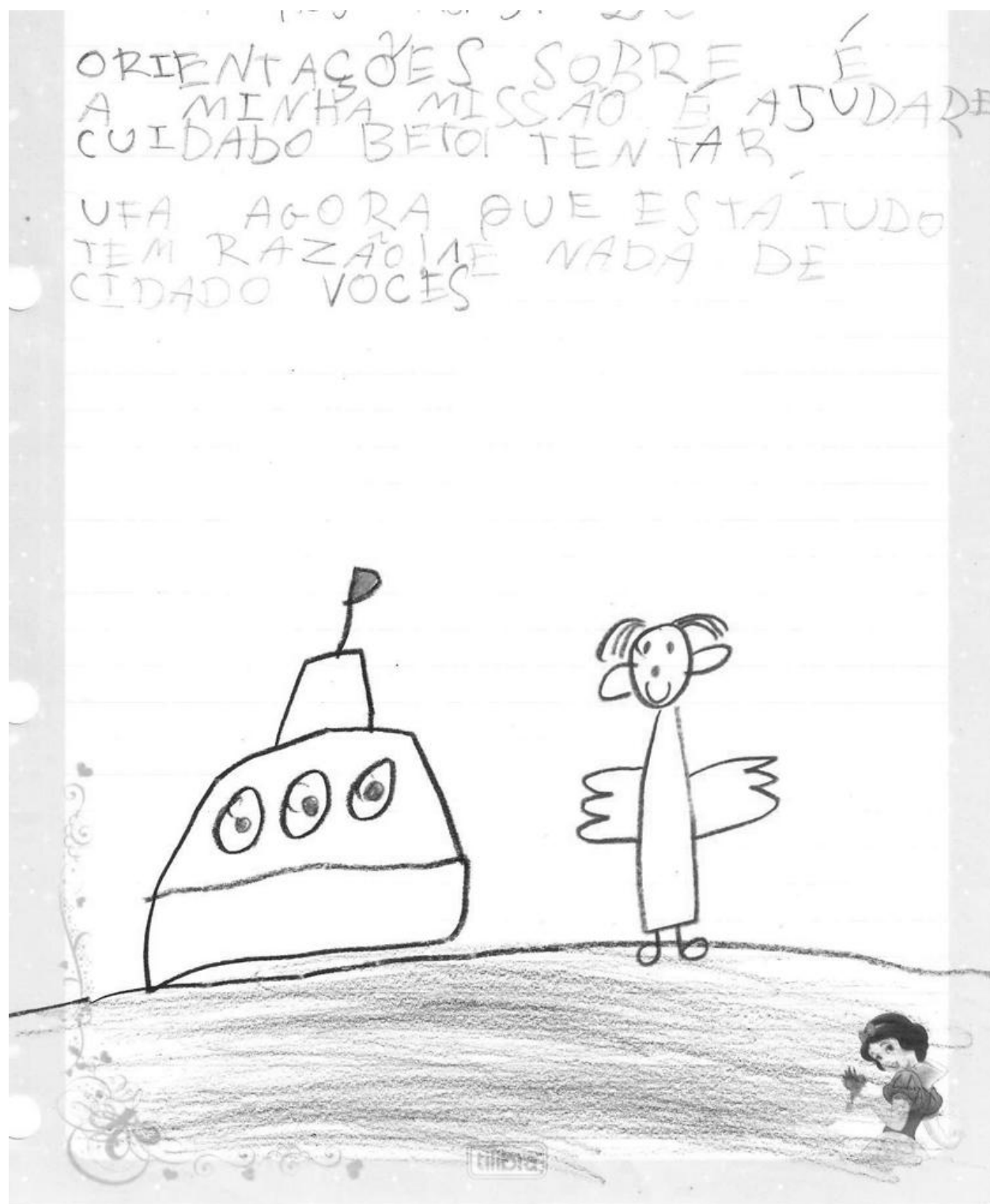
ANEXO I
TEXTOS DO SEGUNDO ANO

Texto 2 (1):

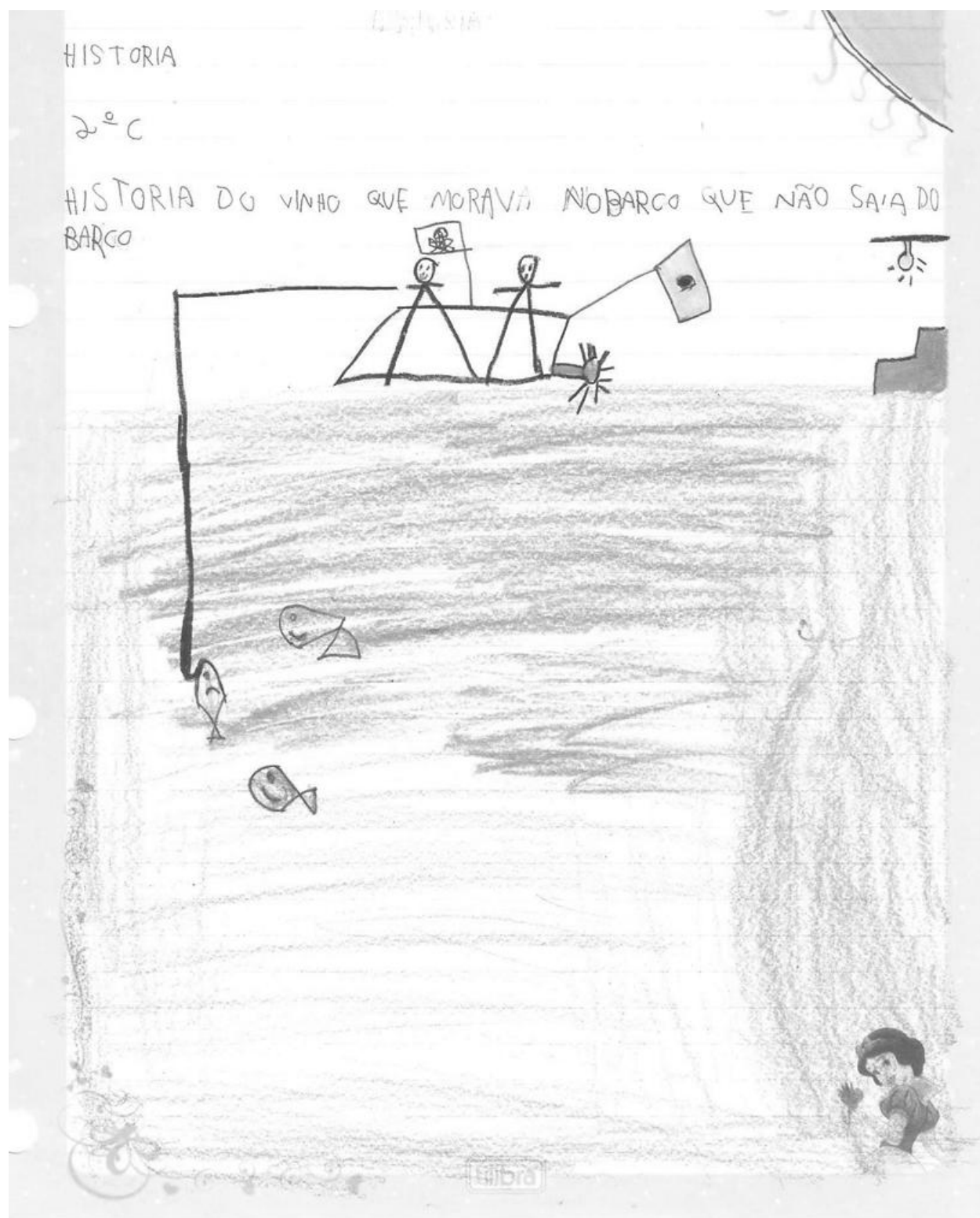
O AVIÃO É UM ASES PONTES QUE A
VOA OU AVIÃO É CINGRADOR PARA
PESOA VIAJAREN DO BRASIL
ATE A ESPANHA E AMERICA
E FICA 4 OU 1 OU 9 O AVIÃO É
PIRIGOSO NO AR PORQUE PODEM
ATIRAR NA ASA E CAIR COM
DODA BOSA NO CHÃO E AS
PESO AS FICAR FERIDAS E
SOFREN OU BATEM AS BOTAS.



Texto 2 (2):



Texto 2 (3):

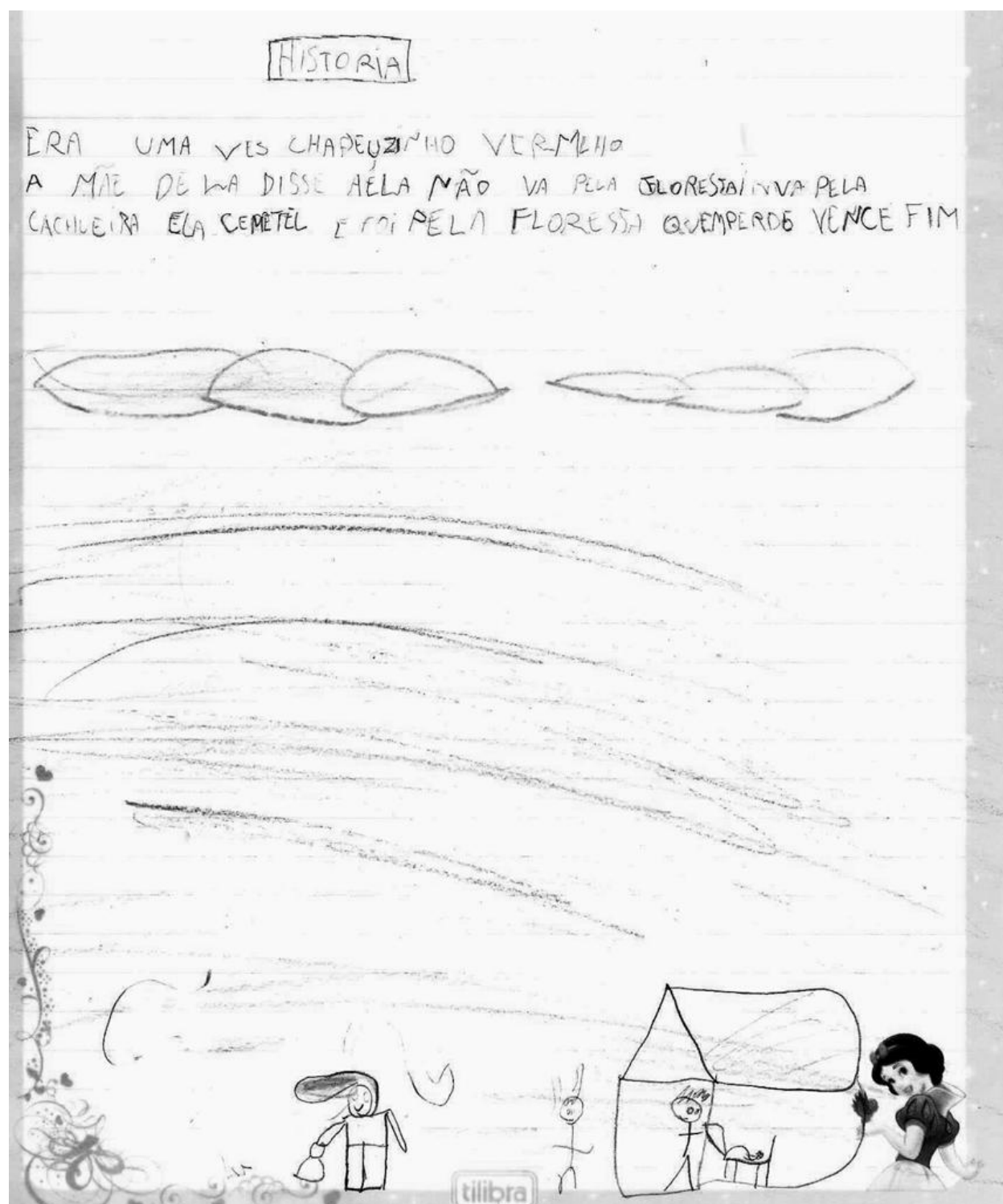


Texto 2 (4):

ERA UMA VEZ UM REINO DISTANTE
 LA MORAVA UM REI E UMA RAINHA
 ENTÃO A RAINHA FICOU DOENTE E ELA ESTAVA
 E ELA ESTAVA ESPERANDO UM BEBÊ, ENTÃO UM
 ÚNICO RAIO DE SOL CAIU PELA FLORESTA
 E LA APARECEU UMA FLORESTA. ELA CANTO
 UMA BELA CANÇÃO ASSIM BRILHA BRILHA FLOR
 SEU PODER VENCEU TRAI DOLTA JA UOQI
 UMA VEZ FOI MEU UMA VEZ FOI MEU IA IELA
 FUGIU ENTÃO OS GUARDAS ARRANCARAM A FLOR
 E CURIOSAMENTE A RAINHA E NACEU UMA PRINCESA FIM



Texto 2 (5):



Texto 2 (6):

HISTÓRIA

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE FOI
PARA UMA ESCOLA DE MAGIA ELE APRENDEU
MUITOS TRUQUES E VIROU UM MAGICO
E FEZ MUITOS AMIGOS FIM.



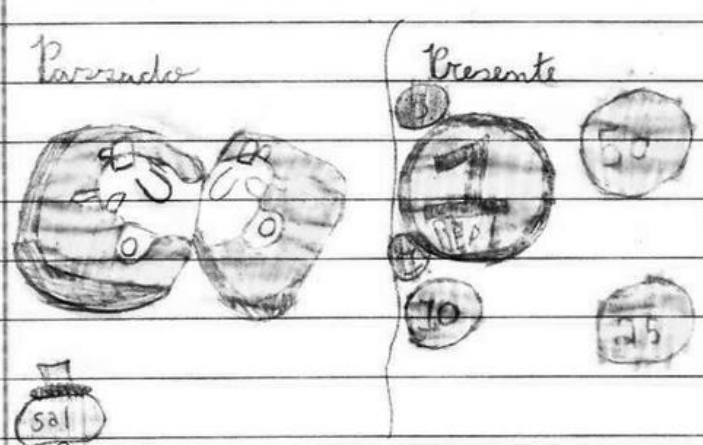
Texto 2 (7):



ANEXO II

TEXTOS DO TERCEIRO ANO

Texto 3 (1):



Passado Presente

A história do dinheiro

Antigamente as pessoas faziam trocas de mercadorias.

Um dia houve necessidade de ter um padrão de valores, e assim surgiu o dinheiro.

E no passado eram trocas de mercadorias por mercadorias.

No presente trocamos mercadorias por dinheiro e também usamos cartão de crédito e cheque.

E no futuro quem sabe se cada mês pudesse cair dinheiro de máquinas de imprimir e nascer dinheiro lá! uma boa ideia.

3º ANO

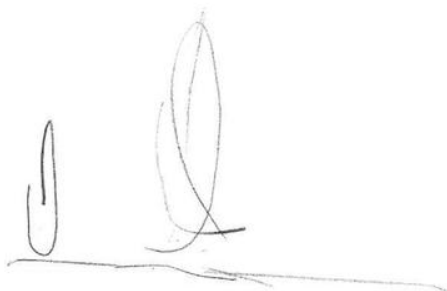
Texto 3 (2):

OS DOBICHEIO
 O APONTADOR A PONTA QUE É UMA BELEZA OS AMIGOS DELES ERA
 MUITO BEM ACOLA A BORRACHA O LAPIS E O AMIGÃO A PONTADOR
 ELES APONTAVA MUITO BEM COLA NA QUENÃO DISGRDAVA BORRACHA LAPIS
 TISORA

Texto 3 (3):

Era uma vez o caracore e o menino eles estavam
 pariam de um parque eles estavam brincando de fazer um a traço
 de um na areia e depois eles tomaram sorvete e caracore
 estavam a noite fechada com coberto de amandipim e o
 menino

Texto 3 (4):



■ um rolo um samba de foi entregue a Mercedes P. por mas Nã
 capitã e essa era muito bonita e de um no entanto e tambem
 e o momento chegou a 20 Klomtrando com prancha

ANEXO III
TEXTOS DO QUARTO ANO

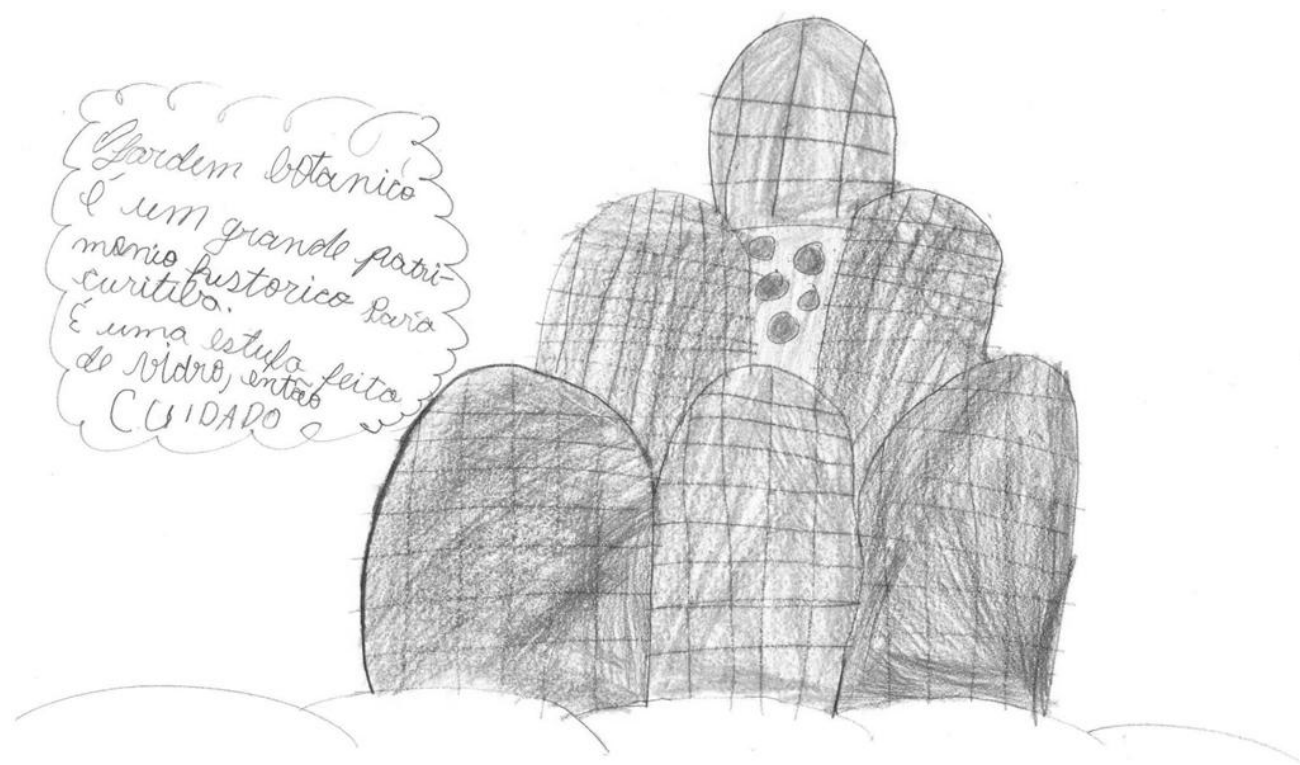
Texto 4 (1):

O menino e o Barco
Era uma vez um menino
e um Barco um dia o pai do
menino foi a uma barcaria
cu pai pediu que ele escolhe um
barco e ele escolheu um bumbumito
E ele e o barco
viverão felizes
para sempre

Texto 4 (2):

Esse é o museu
oscor niemlyr que tem
uma formato de
boilerina e também
tem um salão.

Texto 4 (3):



Texto 4 (4):

Essa é a museu
Isso é um museu
que tem um
formato de
uma
velocidade

ANEXO IV
TEXTOS DO QUINTO ANO

Texto 5 (1):

Idade: 10 anos para ser exata

Melhor momento da minha vida:

Foi no meu aniversário de 10 anos e apesar do funk da baladinha eu tive uma coisa que muita família acha chato, mas os meus pais estavam lá, e não só eles os meus melhores amigos e os presentes foi sensacionais, ganhei 2 videogames, roupas, calçados, pulseiras, brincos, colares, uma praticadora nova, um bolo com 5 camadas e foi cheio de bola e sem contar dos vestidos. É principalmente ter piscina, luz rosa, rosa, preto, azul, verde e branca, e apesar disso não vai ser nada para a minha festa de 15 que vocês me aguardem.

Texto 5 (2):

O meu melhor dia da minha vida

O meu melhor dia foi quando a minha irmã nasceu o nome dela é Fernanda Espinoza ela era a coisa mais bonita que eu já vi parecia um anjo eu não atrevo a ela, pode ser um pouco chata mas ainda gosto dela. Durante anos ela foi crescendo mas quando olho para ela é visto a mesma filha que eu via que puchava os meus cabelos e dedos estava lá na minha frente se eu pudesse viajar no tempo vou lá e escolheria o ano que minha irmã nasceu queria ver a aquelas olheiras de novo queria sentir sentir aquelas bucheiras de novo daí saberia que eu já estava satisfeito pela minha vida inteira.

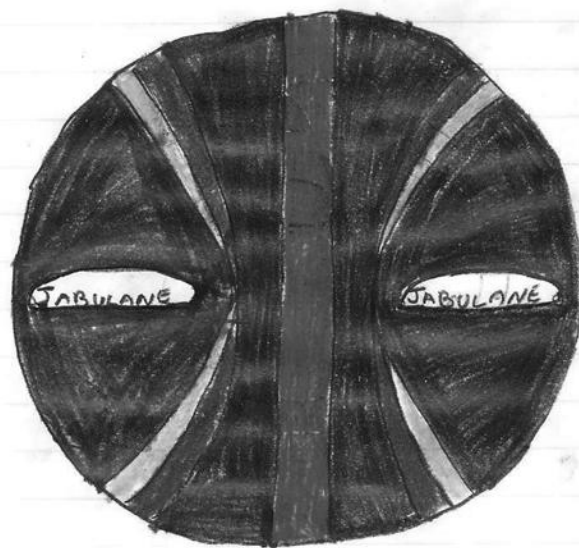
Texto 5 (3):

O melhor brinquedo

O melhor brinquedo, da minha vida, foi uma bola de futebol. Eu brincava nela: no compinho, no colégio, na rua e na casa dos meus amigos, eu - ganhei ela quando tinha 5 anos.

Eu tratava ela como se fosse de estímoreo.

Sempre cuidei dela como fosse minha melhor amiga. Ela foi o melhor brinquedo da minha vida.



Texto 5 (4):

As melhores épocas da minha vida

As épocas boas da minha vida era:
 no segundo ano com o prof. Delange, ele
 pintava e desenhava muito bem todo dia
 ele dava uma folha para desenhar
 e pintar, depois das aulas e eu deseei uma
 ladeara de BIKE e também de carrinho de
 rolimã brava com meus 7 cachorros o
 Chico, Dani; as tuguemas cleo, cheo, del e o
 langiro e a raposa.
 Essa época era boa de +.

